



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

ANNE SHARON NOBRE SILVA

**RETEXTUALIZAÇÃO DE GÊNERO MINICONTO MULTIMODAL COMO
PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO DE LETRAMENTO DIGITAL**

FORTALEZA – CEARÁ

2021

ANNE SHARON NOBRE SILVA

RETEXTUALIZAÇÃO DE GÊNERO MINICONTO MULTIMODAL COMO PROPOSTA
DE DESENVOLVIMENTO DE LETRAMENTO DIGITAL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Pereira Lima

FORTALEZA – CEARÁ

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Silva, Anne Sharon Nobre.

Retextualização de gênero miniconto multimodal como proposta de desenvolvimento de letramento digital [recurso eletrônico] / Anne Sharon Nobre Silva. - 2021.

163 f. : il.

Dissertação (MESTRADO PROFISSIONAL) -
Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades,
Curso de Mestrado Profissional Em Letras Rede Nacional -
Profissional, Fortaleza, 2021.

Orientação: Prof. e Dra. Ana Maria Pereira Lima.

1. Miniconto multimodal.
2. Retextualização.
3. Projeto didático de gênero. I. Título.

ANNE SHARON NOBRE SILVA

RETEXTUALIZAÇÃO DE GÊNERO MINICONTO MULTIMODAL COMO
PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO DE LETRAMENTO DIGITAL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

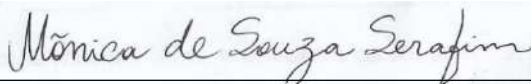
Aprovada em: 29 de julho de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Ana Maria Pereira Lima (Orientadora)

Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof.^a Dr.^a Mônica de Souza Serafim

Universidade Federal do Ceará – UFC



Prof.^a Dr.^a Abniza Pontes de Barros Leal

Universidade Estadual do Ceará – UECE

À minha querida mãe Tânia, minha grande incentivadora a apoiadora na vida. Ao meu amado pai Antonio, que esteve até o fim torcendo por mim em toda a minha caminhada e que para sempre estará em meu coração.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir que eu concretizasse mais um objetivo na vida.

Aos meus queridos pais, por todo o apoio de sempre nos mais diversos projetos da minha vida.

Aos meus familiares, pela torcida e apoio durante estes dois anos de intensos estudos.

Aos meus amigos, que estão presentes em todas as minhas conquistas, entendendo minhas ausências e me apoiando em meus sonhos.

A minha orientadora, professora doutora Ana Maria Pereira Lima, pela atenção, pela amizade, pelas minuciosas orientações e pelo estímulo ao longo deste percurso acadêmico.

Às professoras doutoras, Suelene Silva Oliveira e Maria Leidiane Tavares Freitas, por aceitarem participar da banca examinadora de qualificação e pelas sugestões e comentários que contribuíram para o aperfeiçoamento desta dissertação.

Às professoras doutoras, Mônica de Sousa Serafim e Abniza Pontes de Barros Leal, por aceitarem participar da banca examinadora de defesa e pelas grandes e minuciosas sugestões e comentários que contribuíram para o aperfeiçoamento e conclusão desta dissertação.

Aos professores e à coordenação da turma 6 do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS UECE, pelo incentivo e apoio neste processo.

À Capes pelo apoio para o funcionamento do curso.

Aos meus queridos colegas da turma, pelo companheirismo presencial e virtualmente ao longo deste período.

Aos meus colegas de trabalho, que tanto me incentivaram para o desenvolvimento e conclusão deste trabalho.

Aos meus alunos, que me fazem crescer cada dia mais, pessoalmente e profissionalmente.

Ao Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, por ter me recebido na especialização e agora no mestrado, contribuindo enormemente para minha formação e me dando de presente muitas pessoas maravilhosas que levarei para a vida.

RESUMO

Esta dissertação tem o objetivo de, por meio da retextualização de textos escritos, propor um projeto didático do gênero miniconto multimodal, que vise a contribuir na qualidade da escrita, como fomento aos letramentos digitais, visando a contribuição aos estudos dos multiletramentos. Considera-se tal proposta como relevante em virtude de se perceber que a escola no processo de ensino-aprendizagem pode incorporar conceitos presentes desde o final do século XX, que ainda não estão comumente presentes nas práticas pedagógicas. Sabe-se que há toda uma cultura que envolve escrever em plataformas *online*, utilizando os mais diversos recursos semióticos. Logo, deve-se assumir a responsabilidade de propor o desenvolvimento dessa prática social, que já é usual no dia a dia dos alunos, dentro dos muros da escola. A metodologia de pesquisa de natureza aplicada apresenta traços descritivos e abordagem qualitativa. Desta forma, mostram-se as concepções acerca dos letramentos digitais e das tecnologias digitais de informação, atrelados ao trabalho com a escrita e a retextualização dos gêneros digitais na escola. Houve tratamento da produção de minicontos multimodais, apresentando a princípio o gênero miniconto. Em seguida, discutiu-se como a multimodalidade influencia o surgimento de vários gêneros discursivos. Isso para saber quais as principais características que o identificam e explicam que a escola, principal agência de letramento, deve dar atenção aos gêneros surgidos em esfera digital. Por fim, discorre-se a respeito da metodologia ativa utilizada nesta pesquisa, buscando atrelar as atividades aos princípios mencionados acima. Como aporte teórico, há a perspectiva de Bakhtin (1997) sobre os gêneros do discurso, versa-se também sobre a retextualização de gêneros em Dell’isola (2012). Discorre-se sobre os estudos e aplicações dos Letramentos digitais em Coscarelli (2016), e Ribeiro (2019) e dos Multiletramentos em Rojo (2009; 2010; 2012; 2015; 2019). Ainda são abordados os elementos da narrativa e dos minicontos em Gancho (2006) e Spalding (2008), para, posteriormente, discutir sobre a multimodalidade. Finalmente, a aplicação da base teórica dos minicontos multimodais em Martins (2011), Grilo (2012) e Conceição (2018), bem como a análise e a metodologia de ensino Projetos Didáticos de Gênero em Guimarães e Kersch (2012). Acredita-se que esta pesquisa contribuirá para o desenvolvimento de conhecimentos que irão além das características estruturais do gênero miniconto multimodal, pois o intuito foi construir sentidos para além do verbo, de modo que os alunos sejam capazes de fazer uso da escrita nas situações de interação propostas.

Palavras-chave: Miniconto multimodal. Retextualização. Projeto didático de gênero.

ABSTRACT

This dissertation aims, through the retextualization of written texts, to propose a didactic project of the multimodal mini-tale genre, which aims to contribute to the quality of writing, as a support for digital literacy, aiming at contributing to the studies of multiliteracies. This proposal is considered relevant because it is perceived that the school in the teaching-learning process can incorporate concepts that have been present since the end of the 20th century, which are still not commonly present in pedagogical practices. It is known that there is a whole culture that involves writing on online platforms, using the most diverse semiotic resources. Therefore, one must assume the responsibility of proposing the development of this social practice, which is already common in the daily lives of students, within the walls of the school. The applied research methodology has descriptive features and a qualitative approach. In this way, the conceptions about digital literacy and digital information technologies are shown, linked to the work with writing and the retextualization of digital genres at school. There was treatment of the production of multimodal short stories, presenting the genre mini-tale at first. Then, it was discussed how multimodality influences the emergence of various discursive genres. This is to find out what are the main characteristics that identify it and explain that the school, the main literacy agency, must pay attention to the genres that arise in the digital sphere. Finally, the active methodology used in this research is discussed, seeking to link the activities to the principles mentioned above. As a theoretical contribution, there is Bakhtin's (1997) perspective on discourse genres, it also deals with the retextualization of genres in Dell'isola (2012). It discusses the studies and applications of Digital Literacy in Coscarelli (2016), and Ribeiro (2019) and Multiliteracies in Rojo (2009; 2010; 2012; 2015; 2019). The elements of narrative and mini-tales are also addressed in Gancho (2006) and Spalding (2008), to later discuss multimodality. Finally, the application of the theoretical basis of multimodal mini-tales in Martins (2011), Grilo (2012) and Conceição (2018), as well as the analysis and teaching methodology of Didactic Gender Projects in Guimarães and Kersch (2012). It is believed that this research will contribute to the development of knowledge that will go beyond the structural characteristics of the multimodal mini-tale genre, as the aim was to build meanings beyond the verb, so that students are able to make use of writing in interaction situations proposals.

Keywords: Multimodal mini-tale. Retextualization. Gender educational project.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Jornal CE TV 1ª edição – Julho/Agosto 2020 (1).....	69
Figura 2 –	Jornal CE TV 1ª edição – Julho/Agosto 2020 (2).....	70
Figura 3 –	Jornal O povo online – Julho/Agosto 2020.....	71
Figura 4 –	Página online do dispositivo Mentimeter.....	72
Figura 5 –	Atividade proposta em página online do Google Forms.....	73
Figura 6 –	Aplicativo Kahoot.....	79
Figura 7 –	Vídeo “Língua Portuguesa Miniconto”.....	81
Figura 8 –	Jornal Diário do Nordeste – Janeiro 2021 (1).....	93
Figura 9 –	Jornal Diário do Nordeste – Janeiro 2021 (2).....	94
Figura 10 –	Jornal Diário do Nordeste – Julho 2020.....	95
Figura 11 –	Jornal CE TV 1ª edição – Outubro 2013.....	95
Figura 12 –	Jornal TVC 2ª edição – Abril 2019.....	95
Figura 13 –	Jornal TVC 2ª edição – Junho 2015.....	96
Figura 14 –	Miniconto multimodal.....	96
Figura 15 –	Vídeo Miniconto Multimodal - Vida de inseto.....	102
Figura 16 –	Vídeo Miniconto Multimodal – Foi-se.....	102
Figura 17 –	Vídeo Miniconto Multimodal - Cotidiano.....	102
Figura 18 –	Minicontos Multimodais – Blog.....	103
Figura 19 –	Minicontos Multimodais – Rede Social “Twitter”.....	103
Figura 20 –	Minicontos Multimodais – Rede Social “Instagram” (1).....	104
Figura 21 –	Minicontos Multimodais – Rede Social “Instagram” (2).....	104
Figura 22 –	Página online do programa de edição “Canva”.....	107
Figura 23 –	Página online da atividade proposta na ferramenta “Padlet”.....	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Plano de aula 1.....	62
Quadro 2 –	Plano de aula 2.....	67
Quadro 3 –	Plano de aula 3.....	73
Quadro 4 –	Plano de aula 4.....	80
Quadro 5 –	Plano de aula 5.....	84
Quadro 6 –	Relação entre o conto e o miniconto.....	86
Quadro 7 –	Plano de aula 6.....	89
Quadro 8 –	Plano de aula 7.....	97
Quadro 9 –	Plano de aula 8.....	100
Quadro 10 –	Plano de aula 9.....	105
Quadro 11 –	Grade de avaliação.....	108
Quadro 12 –	Plano de aula 10.....	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCRC	Diretrizes Curricular Referencial do Ceará
GDV	Gramática Desing Visual
GNL	Grupo Nova Londres
OA	Objetos de Aprendizagem
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCPC	Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará
PCN	Parâmentros Curriculares Nacionais
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PDG	Projeto Didático de Gênero
RED	Recursos Educacionais Digitais
SD	Sequência Didática
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	O TRATAMENTO DOS GÊNEROS NA ESCOLA.....	19
2.1	Os documentos oficiais da educação no Brasil.....	19
3	A ESCRITA COMO PROCESSO SOCIOINTERATIVO E OS GÊNEROS DO DISCURSO.....	25
4	OS LETRAMENTOS.....	31
4.1	As tecnologias digitais da informação e comunicação e os letramentos digitais.....	33
4.2	Os multiletramentos.....	37
5	OS ELEMENTOS DA NARRATIVA E DOS MINICONTOS.....	42
5.1	A multimodalidade.....	45
5.2	As especificidades do gênero miniconto multimodal.....	47
5.3	Retextualização de gêneros.....	49
6	METODOLOGIA.....	52
6.1	Aspectos metodológicos da intervenção.....	52
6.2	Os projetos didáticos de gênero.....	53
6.3	A temática do PDG “Quem conta um miniconto aumenta um sonho”.....	57
7	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	62
7.1	Apresentação da situação de comunicação.....	62
7.2	Leitura e discussão de notícias jornalísticas.....	67
7.3	Leitura de contos e recordação de suas características estruturais.....	73
7.4	Módulo de reconhecimento do gênero, apresentação e interpretação de minicontos.....	80
7.5	Relação do miniconto com o conto.....	84
7.6	Produção Inicial.....	89
7.7	Trabalho com foco no conteúdo temático e na construção do gênero.....	97
7.8	O meio de circulação dos minicontos multimodais.....	100
7.9	Produção Final e Grade de Avaliação.....	105
7.10	Circulação do Gênero.....	109
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
	REFERÊNCIAS.....	114
	APÊNDICE A – CADERNO DE ATIVIDADES.....	121

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, observamos cada vez mais professores de Língua Portuguesa usar os gêneros discursivos em suas aulas e percebemos que o trabalho unicamente com a análise linguística, usando o texto como pretexto, tem ficado no passado. Mesmo profissionais que já estão a mais de duas décadas na profissão entenderam que trabalhar com os gêneros e enxergar a escrita como processo é necessário, atribuímos essa percepção às diversas formações continuadas, cursos *online* e ao próprio formato do livro didático, que veio se ajustando ao longo desses últimos 20 anos ao que os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) em 1998 orientaram para o ensino da Língua Portuguesa.

Esse mesmo período, final do século XX e início do século XXI foi marcado também por uma grande revolução tecnológica. As escolas rapidamente tentaram se modernizar, mas os computadores não eram uma realidade em todos os colégios, tampouco o acesso à internet. Nos lares brasileiros ter um computador também não era uma realidade da maior parte da população, podemos dizer que as tecnologias realmente se popularizaram com o advento dos smartphones. Desse momento em diante, os celulares passaram então a ser microcomputadores, com eles podemos nos conectar com pessoas de qualquer parte do mundo e realizar atividades do dia a dia sem deslocar-se a um local físico, o mundo passou a funcionar online.

Ainda hoje muitas escolas não têm computadores ou acesso à internet, mas podemos observar que a grande maioria dos alunos possui celulares com acessos a pacotes de dados móveis de internet. Sendo assim, quando pensamos no ensino dos gêneros discursivos em sala de aula, concluímos que mediante as práticas atuais na sociedade, tão permeadas pela tecnologia, os gêneros trabalhados também são digitais, multimodais e multissemióticos, no entanto não é isso que na maior parte dos casos acontece e podemos elencar alguns motivos.

Embora tenhamos falado que os alunos possuem celulares com acesso à internet, em muitas escolas do país seu uso é proibido, sabemos de todos os problemas que o uso do celular pode trazer na sala de aula, mas não podemos negar que o mundo hoje é tecnológico e quando as práticas desenvolvidas na escola fogem totalmente dessa realidade passam a não fazer sentido para os estudantes. Em vez de proibir o uso, seria mais fácil desenvolver uma educação tecnológica, que estimulasse o uso consciente da internet no cotidiano. Além disso, cabe ao professor que já é usuário das tecnologias diariamente começar a desenvolver estratégias para seu uso nas aulas, tornando-as mais participativas e dinâmicas. Importante ressaltar também o papel que tem as redes de ensino em dar mais abertura para que os

professores possam utilizar seus conhecimentos tecnológicos em sala de aula, pois o trabalho dos professores muitas vezes vem sendo podado, em razão de uma tentativa de homogeneização do ensino, por conta da forma que a rede conduz sua metodologia.

Ainda no fim do século XX, surgiram, também, os estudos sobre os novos letramentos, com base nas práticas que deveriam ser desenvolvidas com a chegada dos recursos tecnológicos em nossas vidas. O fim desse século e o início do século XXI foram marcados por variados estudos sobre os letramentos em sala de aula, assim se distinguiu alfabetização de letramento, passou-se a usar a nomenclatura letramentos, novos letramentos, multiletramentos, multimodalidade, multissemiótica e a distinguir os mais diversos tipos de letramentos existentes, crítico, literário, digital e etc.

Em 2017, após quatro anos de construção, a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) para a educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental no Brasil chegou às escolas. Esse documento norteador da educação básica brasileira foi construído com a perspectiva dos estudos sobre os multiletramentos tão realizados nos últimos 20 anos. Com a chegada desse documento, rapidamente as secretarias de educação estaduais e municipais atualizaram suas diretrizes, passou a haver formações continuadas, cursos online e os livros do *Plano Nacional do Livro Didático* (PNLD) 2020 vieram baseados nas competências e habilidades que os alunos devem desenvolver. Assim, acreditamos que, conforme os professores de Língua Portuguesa se adequaram com a chegada dos PCN, agora com a chegada da BNCC eles adequarão suas práticas de ensino, levando em conta a sociedade atual e os novos letramentos.

A BNCC, além de um olhar contemporâneo para os multiletramentos, determina o conteúdo que os estudantes devem aprender em Língua Portuguesa com base em campos de atuação, percebemos assim uma valorização das práticas situadas. O aluno vai aprender determinado gênero em determinada série com o intuito de levar o aprendizado para sua vida e colocá-lo em prática efetivamente. Logo, o foco saiu do gênero discursivo e transferiu-se para a prática social. Nesse ínterim, a formação integral dos discentes passou a fazer parte do currículo, com o objetivo de desenvolver além de competências cognitivas, competências socioemocionais nos alunos.

Assim, pretendemos com essa pesquisa que os professores de língua portuguesa tenham novos subsídios teóricos e pedagógicos para realizar seu trabalho de forma eficiente, transpondo para suas aulas as habilidades e competências socioemocionais presentes na BNCC que devem ser desenvolvidas nos alunos, aprimorando seu trabalho com a retextualização dos gêneros discursivos, utilizando os letramentos digitais, por meio de

projetos didáticos de gênero, colaborando para que os alunos tenham acesso às práticas sociais valorizadas em sua cultura e no mundo globalizado.

Acerca da busca do tema e de sua pertinência enquanto questão a ser debatida em nível de dissertação deparamo-nos com diversos estudos que trabalham com os gêneros discursivos, por meio dos multiletramentos como escopo central a partir do qual variados são os enfoques a ele destinados. Constan no Banco de Dissertações do PROFLETRAS algumas pesquisas que enfocam o processo de produção escrita, o letramento digital, sequências didáticas, dentre outras mais específicas. Trazemos assim, as contribuições de cinco pesquisadoras Silva (2019), Sousa (2015), Rocha (2016), Santos (2019) e Sousa (2019) que desenvolveram seus projetos baseados em teorias e concepções similares às nossas.

Silva (2019) buscou ampliar a leitura literária de seus alunos, utilizar a sala de leitura na escola, bem como desenvolver o letramento digital nos seus alunos por meio da construção de uma vídeo-resenha. Os participantes de sua pesquisa foram treze adolescentes entre 12 e 17 anos de idade de uma turma do 8º ano no ano de 2017 em uma escola municipal no bairro de Pairpe, na cidade de Salvador, BA. Primeiramente os alunos responderam a um questionário socioeconômico e a pesquisadora descobriu informações relevantes, por exemplo, os alunos preferiam assistir a vídeos a ler livros, no entanto a maioria deles nunca tinha produzido um, demonstraram também desconhecer o gênero vídeo-resenha.

A pesquisadora seguiu o modelo das sequências didáticas (SD) em que está prevista uma apresentação da situação, a produção inicial, os módulos de trabalho, até que se dê a produção final, os ajustes e a divulgação. Mesclando atividades entre resenhas de livros e apresentações de vídeo-resenhas, os alunos foram solicitados a fazerem as suas em equipe, posteriormente houve o trabalho nos módulos com base na produção inicial e por fim produziram novamente o gênero com base nos conhecimentos adquiridos. A autora chega à conclusão que o letramento digital dos alunos foi aprimorado, tendo em vista as práticas desenvolvidas.

Sousa (2015) se propôs a analisar o trabalho de produção escrita na sala de aula de Língua Portuguesa e investigar se o texto é significativo para o aluno, por meio do gênero discurso político. Os participantes de sua pesquisa foram 36 adolescentes entre 13 e 17 anos de idade de uma turma do 9º ano no ano de 2014 em uma escola no bairro de Bodocongó, na cidade de Campina Grande, PB. A autora também desenvolveu uma sequência didática com a turma com foco no ensino-aprendizagem da escrita do gênero discurso político.

A pesquisadora utilizou entrevistas e questionários com a finalidade de entender qual concepção os alunos traziam de texto, as perguntas giravam em torno do uso da escrita

que os estudantes faziam em suas práticas sociais e na escola. Ela descobriu que os alunos utilizavam a escrita principalmente para a comunicação por mensagens na internet, suscitando a escola a ter um novo olhar sobre as novas tecnologias e rever sua estrutura. Sua sequência foi programada para desenvolver o senso crítico e cognitivo dos alunos através das etapas de sensibilização, teorização, instrumentalização e consolidação. As oficinas foram desenvolvidas mesclando atividades entre produções orais, de prática de leitura e compreensão de texto, produção escrita, coletiva e individual. A autora desse projeto também chegou à conclusão que o uso de diferentes gêneros inseridos em práticas sociais foi importante para o aluno desenvolver seu discurso político se dirigindo a um interlocutor e dando significado social ao texto produzido.

Rocha (2016) procurou ampliar as práticas de leitura e escrita dos alunos, desenvolvendo a competência dos alunos na produção de um texto autobiográfico. Os participantes de sua pesquisa foram 26 adolescentes entre 14 e 20 anos de idade de uma turma do 9º ano no ano de 2016 em uma escola em no bairro Jardins das Oliveiras, na cidade de Fortaleza, CE. A pesquisadora também desenvolveu sua intervenção por meio de uma SD, foram levadas autobiografias, depois de lerem e discutirem os alunos fizeram as suas. Os módulos seguintes trouxeram atividades de leitura compartilhada, exercícios de interpretação, textos escritos e atividades de retextualização.

O produto final da sequência foi um livro de memórias da turma, entregue à família e deixado na biblioteca da escola para posterior consulta e também a divulgação de alguns textos em um museu online para o desenvolvimento do letramento digital de seus alunos. A autora concluiu a pesquisa explicitando que é importante usar a escrita como instrumento social e promover atividades em que os alunos possam se posicionar como produtores efetivos de textos reais.

Santos (2019) buscou ler, analisar e produzir campanhas comunitárias, incentivando os alunos a compreender a relação entre direitos sociais e participação popular na construção de uma sociedade mais justa. Os participantes de sua pesquisa foram 33 alunos entre 19 e 54 anos de idade de uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ano de 2017 em uma escola municipal no bairro do Dique Pequeno, na cidade de Salvador, BA. A pesquisadora aplicou em sua intervenção as etapas da sequência didática, levando diversas campanhas publicitárias escritas e midiáticas, sobre assuntos ligados aos direitos sociais.

Na primeira produção, foi pedido que os alunos construíssem suas campanhas comunitárias sobre a preservação do ambiente no entorno da escola, os módulos seguintes seguiram trabalhando variadas temáticas, todas com base no gênero campanha comunitária.

Por fim, com base nos conhecimentos que adquiriram sobre o gênero fizeram uma nova campanha publicitária e expuseram os cartazes na escola e em alguns locais de circulação na comunidade. A autora concluiu sua pesquisa mostrando que o resultado foi satisfatório e que seria importante transformar a sala de aula em espaços potentes de análises e escrita de discursos e ajudar os estudantes a tomar consciência da palavra.

Sousa (2019) se propôs a desenvolver a competência leitora e de escrita dos alunos, levando-os a escreverem com autonomia e refletir no processo de escrita dentro e fora do contexto escolar usando narrativas de aventura. Os participantes de sua pesquisa foram 20 adolescentes entre 10 e 13 anos de idade de uma turma do 6º ano no ano de 2018 em uma escola em no bairro São José, na cidade de Campina Grande, PB. A pesquisadora também desenvolveu sua intervenção por meio de uma SD, seguindo os passos de apresentar a situação mobilizando os estudantes para o trabalho com as narrativas, fazer um levantamento do que os alunos já conhecem sobre as narrativas e realizar a primeira produção, nos módulos seguintes ler, assistir e comentar narrativas de aventura, conhecer a história das narrativas, compreender sua estrutura e por fim, escrever e reescrever as narrativas de aventura concretizando a produção final.

No desenvolvimento da SD, houve a apresentação de filmes de aventura, leitura de livros com narrativas de aventura, apresentações em slides e no fim a reescrita dos textos produzidos no começo da sequência. Conforme a autora, na produção final foi percebido que os alunos conseguiram superar muitas dificuldades da escrita inicial, pois participaram de atividades baseadas nos problemas encontrados para conduzir ao êxito.

Diante dos estudos supracitados, faz-se notório que as SD são um excelente método de trabalho para o desenvolvimento de um gênero discursivo, aplicado a uma prática social, voltada para a escrita. Nos trabalhos acima, embora a compreensão escrita faça parte dos objetivos alcançados, percebemos que os multiletramentos ainda aparecem de maneira bem tímida, há mais recursos tecnológicos sendo utilizados, como o slide, o filme e vídeos, do que alunos realmente manipulando as tecnologias, usando os espaços digitais para produzir, editar e replicar conhecimentos que fazem parte de seu cotidiano.

Em nossas buscas, não nos foi recorrente a presença de estudos que tenham a retextualização e escrita de gêneros da esfera digital, utilizando os multiletramentos e as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) como objeto de estudo. Também não encontramos muitos trabalhos que tenham por base, especificamente, a metodologia dos projetos didáticos de gênero (PDG). Desta forma, objetivamos mostrar que, para além da enorme contribuição aos estudos de produção escrita, gêneros discursivos, sequências

didáticas e letramentos que os estudos citados trouxeram, nossa pesquisa busca contribuir para suprir, de algum modo, estas lacunas, bem como servir de fomento para que mais investigações acerca deste tema possam ser realizadas posteriormente.

Portanto, faz-se necessário um trabalho que, além de contribuir para o desenvolvimento da escrita e do trabalho com os gêneros discursivos, utilize os letramentos digitais, pois para a atual geração de jovens em idade escolar utilizar recursos digitais é mais do que levar um filme ou vídeo no *pendrive*, há toda uma cultura que envolve escrever em plataformas online, utilizar os mais diversos recursos semióticos de imagens, sons e vídeos. Devemos assumir a responsabilidade de desenvolver essa prática social, que já é usual no dia a dia dos alunos, dentro dos muros da escola.

Nosso objetivo geral é propor um projeto didático de gênero que vise a contribuir na qualidade da escrita e retextualização do gênero miniconto multimodal, como fomento aos letramentos digitais. Como objetivos específicos, intencionamos promover aulas de língua portuguesa que tenham enfoque na escrita e na retextualização do gênero discursivo miniconto multimodal, bem como relacionar as temáticas de violência midiática à competência socioemocional empatia, além de desenvolver o letramento digital dos alunos, por meio do uso das TDIC, propondo por fim, um projeto didático de gênero que torne os alunos capazes de desenvolver habilidades na escrita e edição manual e digital, tendo em vista o gênero e a temática em questão. Assim, apresentamos, a seguir, os elementos constitutivos de nossa dissertação.

Na segunda seção, buscamos analisar os documentos norteadores a nível estadual e federal para a educação no Brasil, Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Base Nacional Comum Curricular (2017) e Documento Curricular Referencial do Ceará (2019).

Na terceira seção, abordamos a escrita como processo sociointerativo e os gêneros do discurso, trazendo conceitos teóricos relacionados ao seu estudo. Como aporte teórico trazemos a perspectiva de Bakhtin (1997) sobre os gêneros do discurso, da língua como atividade sociointerativa em Marcuschi (2008); bem como a concepção de texto como evento sociocomunicativo em Koch (2015).

Na quarta seção, discorreremos sobre os estudos dos Letramentos em Tfouni (2010), Kleiman (1995) e Soares (2009); e dos letramentos críticos em Street (2014); além do conceito das tecnologias digitais da informação e comunicação e os letramentos digitais em Coscarelli (2016) e Ribeiro (2019) e dos Novos e Multiletramentos em Rojo (2009; 2012; 2013; 2015; 2019).

Na quinta seção, discutimos concepções teóricas a respeito dos minicontos multimodais e o ensino. A princípio abordamos os elementos da narrativa e dos minicontos em Gancho (2006), Spalding (2008) e posteriormente, versamos sobre a multimodalidade. Trazemos também a aplicação da base teórica dos minicontos multimodais em Martins (2011), Grilo (2012) e Conceição (2018). Finalmente, versamos também sobre a retextualização de gêneros em Dell'isola (2012).

Na sexta seção, discorremos sobre os aspectos metodológicos de nossa pesquisa. Explanamos, a princípio e brevemente, o conceito da pesquisa aplicada. Em seguida, detalhamos os nossos procedimentos. Posteriormente, analisamos algumas metodologias de ensino dos gêneros, enfatizando os PDG em Guimarães e Kersch (2012). Terminamos a seção trazendo uma discussão sobre a mídia e o discurso da violência em Castro e Batista (2013), Oliveira (2010) e Almeida (2012). Abordamos também a concepção de competências socioemocionais em Sanches e Rezende (2020) e no relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico OCDE (2015).

Por fim, na sétima seção, propomos um PDG com estratégias de atividades e exercícios, desenvolvendo nos alunos habilidades na escrita e edição manual e digital, tendo em vista o gênero miniconto multimodal e a temática da empatia, diante da mídia e do discurso da violência. Descrevemos nossa sequência de atividades, mostrando os aspectos qualitativos dos comandos de atividades e trazemos nossas discussões gerais, visando a contribuir para um trabalho voltado para a aprendizagem efetiva do gênero, considerando o uso social da língua e suas práticas, além da circulação do gênero e não simplesmente de suas características estruturais.

Acreditamos que esta pesquisa contribuirá para o desenvolvimento de conhecimentos sobre as características estruturais e funcionais do gênero discursivo miniconto multimodal, de modo que os alunos sejam capazes de fazer uso da escrita na situação de interação que lhes será proposta, tomando como ponto de partida a escolha dos campos de atuação.

2 O TRATAMENTO DOS GÊNEROS NA ESCOLA

Nesta seção, buscamos analisar os documentos norteadores a nível Estadual e Federal para a educação no Brasil, com o objetivo de entender como ocorre o trabalho com a Língua Portuguesa em sala de aula, tendo em vista os novos recursos disponíveis, a nova geração de alunos e o desenvolvimento integral dos estudantes, tão valorizado nos últimos tempos.

2.1 Os documentos oficiais da educação no Brasil

Os PCN já há bastante tempo incentivam as práticas de escrita e de oralidade baseadas nos gêneros discursivos. Recentemente, com a BNCC, novo documento norteador das práticas de ensino, percebemos a afirmação do que já era posto nos PCN com novas orientações e um olhar mais atento aos letramentos digitais na sociedade e as práticas sociais que devem ser desenvolvidas com os alunos.

Tão importante quanto os documentos em nível federal são os municipais e estaduais desenvolvidos pelas secretarias de educação, a exemplo do *Documento Curricular Referencial do Ceará* (DCRC) e *Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará* (OCPC). Nesses documentos foram montados planos de aula que contemplam o trabalho com gêneros apontados para cada série, de modo que as atividades pedagógicas são seguidas em uma ordem planejada. O objetivo é efetivar o aprendizado do gênero por meio da produção escrita e/ou oral e direcionar o uso real dessas produções no ambiente escolar. Podemos perceber, assim, que há esforços conjuntos para que o ensino dos gêneros discursivos ocorra na prática.

O ensino dos gêneros, com foco nas práticas sociais, tem sido estudo de diversos pesquisadores brasileiros, nas três últimas décadas. Com o advento dos PCN em 1998, mais um passo foi dado para que o conhecimento teórico se transformasse em metodologia e estratégia de ensino por meio da transposição didática.

Nessa perspectiva, o ensino da produção dos gêneros discursivos, portanto, deve basear-se no contexto, na situação comunicativa, no interlocutor e na finalidade da escrita, para que o aluno perceba que escrever na escola também possui um propósito comunicativo real. Para Motta-Roch (2006, p. 505) é importante que o estudante faça perguntas como: “Para que serve esse gênero? Como funciona? Onde se manifesta? Como se organiza? Quem participa e com que papéis (quem pode ou deve escrever e quem pode ou deve ler)?” Para a autora o ensino de produção textual depende

de um realinhamento conceitual da representação do aluno sobre o que é a escrita, para quem se escreve, com que objetivo, de que modo e sobre o quê; e as atividades de produção textual propostas devem ampliar a visão do aluno sobre o que seja um contexto de atuação para si mesmo (MOTTA-ROCH, 2006, p. 504).

A publicação dos PCN, no fim da década de 90, já anunciava um novo modelo de estudos e atividades, trabalhados por meio de gêneros discursivos, no qual os alunos deveriam levar em conta o texto e o contexto para fazer escolha da linguagem e gênero de acordo com a situação comunicativa em que estivessem inseridos. Assim, o aluno passaria a aprender a língua também no contexto escolar em situações mais formais para participar na vida social e abrir novas oportunidades de atuação em outros contextos além dos já dominados.

Os PCN, ao trabalhar com a produção escrita, postulavam que os textos deveriam ser escolhidos devido às suas características e aos usos que se pode fazer deles, de modo a favorecerem a reflexão crítica, a forma de pensamento elaborado. Além disso, as escolhas dos gêneros discursivos deveriam considerar a diversidade na recepção dos textos produzidos, quando submetidos a práticas sociais de leitura. Assim diz que

para boa parte das crianças e dos jovens brasileiros, a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, textos estes que se converterão, inevitavelmente, em modelos para a produção. Se é de esperar que o escritor iniciante redija seus textos usando como referência estratégias de organização típicas da oralidade, a possibilidade de que venha a construir uma representação do que seja a escrita só estará colocada se as atividades escolares lhe oferecerem uma rica convivência com a diversidade de textos que caracterizam as práticas sociais. É mínima a possibilidade de que o aluno venha a compreender as especificidades que a modalidade escrita assume nos diversos gêneros, a partir de textos banalizados, que falseiem sua complexidade (BRASIL, 1998, p. 25-26).

A BNCC, homologada em 2017, atualizou e reafirmou muitos conceitos que os PCN já traziam. Nesse documento, o conteúdo pelo conteúdo não é o foco, mas este deve apoiar-se em um conjunto de habilidades (BRASIL, 2017, p. 29), “que expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares”, para que competências sejam atingidas pelos aprendizes. Na BNCC competências são definidas como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

Este documento foi desenvolvido com o propósito de que ao longo dos anos escolares, correspondentes à educação básica, os estudantes desenvolvam dez competências

essenciais que assegurem seu amadurecimento. Além dessas competências que devem ser asseguradas à educação como um todo, há também as competências exclusivas à área de linguagens e da língua portuguesa, dentre as quais destacamos as duas a seguir:

2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017, p. 65).

.....
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2017, p. 87).

Tais práticas de linguagem estão contempladas nos quatro eixos de integração para o ensino de língua portuguesa; são os eixos da leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica. A organização dessas práticas se dá por meio dos campos de atuação da sociedade, fazendo com que o conhecimento escolar derive de situações da vida social dos estudantes e seja significativo em suas vidas. Nos anos finais do ensino fundamental, esses campos de atuação são o artístico-literário, estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e atuação na vida pública.

Destacamos alguns pontos que fazem intercessão com nossa pesquisa. No campo jornalístico midiático “são contempladas habilidades para o trato com o hipertexto e também com ferramentas de edição e produções que podem prever postagem de novos conteúdos locais que possam ser significativos para a escola ou comunidade”. (BRASIL, 2017, p. 137). Já no campo artístico-literário, “trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações”. (BRASIL, 2017, p. 138).

Dentre as habilidades desenvolvidas nesses campos de atuação duas chamam atenção para esta pesquisa, no que diz respeito ao posicionamento diante de discussões e debates da sociedade, bem como a inferência de valores humanos em textos literários:

EF69LP11: Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles (BRASIL, 2017, p. 143).

.....

EF69LP44: Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (BRASIL, 2017, p. 157).

Os campos de atuação, assim, servem de base para a escolha do gênero que será estudado, sempre levando em consideração uma prática social em que o aluno será inserido, contribuindo para um ensino efetivo.

Assim, as “novidades” previstas pela BNCC ratificam o trabalho escolar com os campos de atuação na vida dos estudantes: jornalístico-midiático; vida pública; estudo e pesquisa; e artístico literário, todos trabalhados por meio de competências e habilidades a serem desenvolvidas. Ou seja, são as competências, os objetos do conhecimento e as habilidades demandadas pela contemporaneidade, como podemos observar

Competências Gerais: 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 9).

.....
Competências específicas de linguagens: 3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se 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 (BRASIL, 2017, p. 65).

.....
Competências específicas de língua portuguesa: 10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BRASIL, 2017, p. 87).

Os excertos denotam a necessidade de se trabalhar com as TDIC e promover aulas de língua portuguesa significativas, que contribuirão no processo de aprendizagem, na leitura, na produção escrita e no letramento digital dos alunos. Também definir a importância do desenvolvimento crítico e do envolvimento com questões de interesse público e coletivo.

A BNCC, quando trata do que deve ser privilegiado em Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, mostra que:

O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto

imediatamente e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc. (BRASIL, 2017, p. 76-77).

Assim, de acordo com Nonato e Sales (2019)

o desafio da escola neste início de século é recolher da longa tradição de trabalho com o texto aquelas formas que continuam relevantes para os discentes e mesclá-las com as novas formas de produzir texto e leitura que emergem do contexto das TDIC, promovendo, no âmbito dos multiletramentos, que o contexto social e cultural lhe impõem, a construção das habilidades necessárias à produção de texto e de leitura em um contexto novo e desafiador” (NONATO; SALES, 2019, p. 170).

Algumas críticas são feitas quanto à imposição da BNCC como documento normativo oficial em todo o Brasil, por exemplo, que ao trabalhar competências e habilidades com base nos pressupostos de grandes instituições financeiras, voltadas para a educação para o mercado do trabalho, transforma esses critérios em instrução para a maior parcela da população e formação apenas para alguns privilegiados.

Entre essas críticas Gandra e Dering, (2019, p. 94-95 *apud* SILVA; DERING, 2020, p. 157) afirmam que “atentando-se às diversidades socioculturais brasileiras e às realidades geográficas, torna-se necessário abrir o leque de discussão sobre a funcionalidade desse documento enquanto norma”.

Outra crítica é feita por Sousa e Baptista (2017, p. 181) que diz respeito ao “grande enfoque do documento nas TDIC, em dissonância com a realidade da maior parte das escolas públicas do país”. Assim nos dizem que

É uma incoerência cobrar do profissional, o trabalho com posts, e-mails, blogs, vlogs (apenas a título de exemplo) sem que garanta o acesso a livros e bibliotecas, sem capacitar e instrumentalizar o professor de língua portuguesa para o ensino de tais gêneros, sem oferecer um aparato tecnológico de boa qualidade. Tais iniciativas contribuirão, apenas, para se perpetuar a máscara da renovação no ensino e contribuirá para que a reforma (no sentido positivo) fique apenas no papel (SOUSA; BAPTISTA, 2017, p. 184).

Embora concordemos, em parte, com os autores, sabemos que um documento que orientasse toda a rede de ensino do Brasil com os conhecimentos mínimos necessários para os alunos durante a educação básica era necessário e que pela dimensão do nosso país seria impossível que esse documento contemplasse todas as realidades, por isso há uma parte destinada aos conteúdos locais. É importante também lembrarmos que a BNCC não é um currículo. Os currículos são feitos pelos Estados, que devem considerar a realidade local de seus municípios.

Sabemos também que o grande enfoque nos multiletramentos pode desconsiderar a realidade da maior parte da população brasileira que tem baixíssimo acesso à internet e ainda não é, no geral, letrada digitalmente. No entanto, pensamos que o fato desse documento trazer esses gêneros multissemióticos para a escola, fará com que as redes, especialmente as públicas, possam dar finalmente atenção ao trabalho com as TDIC que não dependem exclusivamente de laboratórios de informática funcionando com tecnologia de ponta instalada. Muito pode ser feito através de smartphones e outros dispositivos eletrônicos na própria sala de aula, resta às redes em debate com os professores traçarem currículos que contemplem o uso desses equipamentos com o trabalho pedagógico realizado de uma forma plausível.

3 A ESCRITA COMO PROCESSO SOCIOINTERATIVO E OS GÊNEROS DO DISCURSO

Iniciamos esta seção abordando a escrita como processo sociointerativo e discutindo os gêneros do discurso, bem como, trazendo conceitos teóricos relacionados ao seu estudo.

Escrever tem sido uma das formas mais antigas que a humanidade encontrou para registrar as impressões do mundo a sua volta. Cotidianamente surgem novas formas de comunicação vindas das novas tecnologias que criam novos gêneros cada vez mais híbridos. É tarefa da escola trabalhar com essa perspectiva de práticas que contemplem a realidade dos estudantes. Antunes (2003, p. 26) afirma que o que ocorre nas escolas muito frequentemente é “a prática de uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção (apenas para “exercitar”), uma vez que, por ela, não se estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto”.

A autora ainda diz que “a atividade da escrita é uma atividade interativa de expressão, de manifestação verbal das ideias, informações, interações, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele [...]” (ANTUNES, 2003, p. 45). Logo, percebemos que ensinar a escrever para as situações do dia a dia, ainda não faz parte das práticas escolares. Os textos solicitados aos estudantes em sua grande maioria são pertencentes aos gêneros que circulam apenas naquele ambiente.

A prática escolar, no geral, desvincula os discentes para o uso que fazem em seu cotidiano da escrita, pois muitas práticas sociais do mundo letrado são permeadas pela escrita. Logo a escola contemporânea deve ensinar a produção de texto em práticas sociais situadas, conforme Beth Marcuschi

A escrita deve ser entendida como um processo de interlocução entre leitor-texto-autor que se concretiza via gêneros textuais num contexto socio-historicamente situado. Por essa razão, no ensino da elaboração textual, devem ser propostas situações que se reportem a práticas sociais e a gêneros textuais passíveis de serem reconstituídos, ainda que parcialmente, em sala de aula, tanto no que se refere à produção quanto no que se refere à recepção do texto escrito. Escrever na escola, portanto, deve ser visto como um ensaio ou mesmo uma prévia convincente do que será requerido dos jovens aprendizes no espaço social (MARCUSCHI, 2010, p. 78).

Marcuschi (2008) explica que os três grandes pilares da textualidade são: um produtor (autor), um leitor (receptor) e um texto (o evento). O autor define os gêneros não como entidades formais, mas sim entidades comunicativas, em que predominam aspectos

relativos a funções, ações, propósitos e conteúdos. O texto é o lugar da interação e, portanto, os interlocutores irão, num ato comunicativo, (re)construindo seus saberes e (re)ativando seus conhecimentos à medida que o texto se constrói e é processado. Logo, o ensino da produção de gêneros discursivos deve levar em consideração o motivo pelo qual o aluno deverá escrevê-lo e em que ambiente circulará sua produção. Consoante o autor

Toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual¹. Os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação além da justificativa individual (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Assim, considerar o contexto em que o gênero opera é de fundamental importância em seu ensino. Levando em consideração esses fatores, a concepção abordada neste projeto é a da língua como sistema simbólico, atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados; bem como a concepção de leitura sociointeracionista da linguagem em que, segundo Koch (2015), o texto é considerado um evento sociocomunicativo, sua existência se dá mediante interação entre autor e leitor, construindo sentidos para o texto. Conforme Silva (2010)

dentro dessa orientação, sociocognitivointeracionista, tem-se uma visão que incorpora aspectos sociais, culturais e interacionais à compreensão do processamento cognitivo. Desse modo, os sujeitos passaram a ser vistos como atores/construtores sociais e o texto passou a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos (SILVA, 2010, p. 18).

Motta-Roch (2006, p. 511) afirma que os aspectos contextuais e textuais do uso da linguagem são adotados atualmente como “forma de interação e contribuem para o desenvolvimento de todos os sujeitos envolvidos no processo, por aprimorarem a criticidade necessária às práticas sociais contemporâneas”.

Como “o funcionamento da língua no dia a dia é um processo de interação social, o gênero corresponde a uma ação linguística praticada de forma recorrente em situações típicas marcadas por determinado evento” (GOMES, 2013, p. 124). Conforme a autora é através dos gêneros que nos inserimos na sociedade, que agimos e exercemos o controle social do dia a dia.

¹ Embora saibamos haver diferença entre o uso dos termos gêneros textuais e gêneros discursivos, tomaremos neste trabalho os dois como sinônimos, visto não ser nosso objetivo diferenciar as duas terminologias.

É porque o gênero faz parte das práticas sociais e discursivas que seu trabalho em sala de aula propõe respeito à diversidade cultural. Até porque a linguagem é uma forma de ação e inserção social e cultural. Daí ser relevante conceber a língua(gem) com uma atividade sociointeracional e o texto como uma ação comunicativa, uma ação de linguagem em que se unem ações linguísticas, sociais e cognitivas (GOMES, 2013, p. 122-125).

Podemos concluir que o trabalho com o texto serve para entender como os processos de comunicação acontecem. Os conteúdos devem estar a serviço das habilidades em atividades que envolvam interação, coerência, discurso e prática. Trazer o texto como evento é ficar próximo a prática dos alunos, é produzir para resolver um problema.

A escolha pela concepção sociointeracionista da língua se relaciona justamente com o fato de que esta demonstra que o ensino da língua e da escrita nos gêneros discursivos devem ser voltados para as práticas sociais em contexto. Atividades que compreendem o texto como processo advindo de um contexto situado devem envolver recursos linguísticos e de outras semioses, uso do contexto e de inferências com bases nas pistas linguísticas e extralinguísticas no gênero proposto. Os exercícios não devem encaminhar para a apreensão exclusiva das características do gênero discursivo de forma descontextualizada, mas sim enfocar o contexto, a situação comunicativa, o interlocutor e a finalidade da leitura ou escrita, com o objetivo de que o aluno perceba que escrever na escola também possui um propósito comunicativo real.

Podemos observar que no modelo atual o ensino que usa o texto somente como pretexto para ensinar a língua de maneira estrutural tem dado espaço ao trabalho com os gêneros, por meio de atividades, trabalhadas sistematicamente, através dos eixos da leitura, produção, oralidade, artístico-literário e análise linguística/semiótica.

Bakhtin define esses gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados, pertencentes a uma esfera de utilização da língua. Conforme o autor

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual,

mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Segundo Bakhtin, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional do gênero fundem-se no todo do enunciado, todos marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Os tipos relativamente estáveis de enunciados formam o que chamamos de gêneros do discurso. Para o autor:

Quando a literatura, conforme suas necessidades, recorre às camadas correspondentes (não literárias) da literatura popular, recorre obrigatoriamente aos gêneros do discurso através dos quais essas camadas se atualizaram. Trata-se, em sua maioria, de tipos pertencentes ao gênero falado-dialogado. Daí a dialogização mais ou menos marcada dos gêneros secundários, o enfraquecimento do princípio monológico de sua composição, a nova sensibilidade ao ouvinte, as novas formas de conclusão do todo, etc. Quando há estilo, há gênero (BAKHTIN, 1997, p. 286).

Ainda de acordo com o autor (1997), independente da extensão, do conteúdo semântico, dos recursos linguísticos e de sua composição estrutural, o discurso é materializado em texto, levando em conta suas características comuns, de acordo com as regras de funcionamento do gênero, inseridas em um contexto. Os mesmos são definidos entre outros fatores por seu uso, forma e conteúdo temático. O uso, a forma e o próprio conteúdo temático materializam-se em forma de texto.

Para Bakhtin os gêneros podem ser divididos em primários e secundários, esta classificação deve-se às variadas modificações que o gênero sofre de acordo com o momento histórico em que está inserido. Situações sociais distintas originam gêneros distintos, existindo, portanto, uma infinidade de gêneros que surgem com finalidades discursivas específicas. Os gêneros primários aludem a situações comunicativas cotidianas, espontâneas, não elaboradas, informais, que sugerem uma comunicação imediata. Os gêneros secundários, normalmente mediados pela escrita, aparecem em situações comunicativas mais complexas e elaboradas. O que os diferencia, entretanto, é o nível de complexidade em que se apresentam. Para o autor:

Os gêneros secundários do discurso — o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. - aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea (BAKHTIN, 1997, p. 282).

Conforme Bakhtin cada ato de enunciação é composto por diversas vozes, cada discurso é composto de outros discursos, logo nossos pensamentos e falas refletem o meio ao qual somos expostos. Outro traço importante do enunciado é o fato dele ser produzido para alguém, todo enunciado tem um receptor e o estilo do discurso será desenvolvido levando em consideração o destinatário e seus conhecimentos do assunto a ser tratado, assim há a escolha do gênero mais adequado para a situação. Segundo o autor

O enunciado - oral e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação verbal - é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve). Em outras palavras, possui um estilo individual. Mas nem todos os gêneros são igualmente aptos para refletir a individualidade na língua do enunciado, ou seja, nem todos são propícios ao estilo individual. Os gêneros mais propícios são os literários - neles o estilo individual faz parte do empreendimento enunciativo enquanto tal e constitui uma das suas linhas diretrizes -; se bem que, no âmbito da literatura, a diversidade dos gêneros ofereça uma ampla gama de possibilidades variadas de expressão à individualidade, provendo à diversidade de suas necessidades (BAKHTIN, 1997, p. 283).

Apesar das definições de gêneros discursivos baseadas em Bakhtin estarem amplamente difundidas nos documentos norteadores da educação no Brasil, uma leitura equivocada acabou gerando a noção de gênero como produto e ensino como instrução, que é muitas vezes a forma como o trabalho com os gêneros discursivos acontece na sala de aula, quando poderiam ser discutidos como processo discursivo e a aprendizagem como apropriação de conhecimento, nessa perspectiva

Ao invés de impor o ensino antecipado de um “pacote” de regras, o trabalho pedagógico com a língua, para seguir uma orientação mais compatível com essa concepção de linguagem, deve promover atividades sociais autênticas, durante as quais os gêneros poderão fluir mais naturalmente. Como consequência, os alunos serão impulsionados a usá-los de modo adequado, o que resultará em um maior envolvimento com a tarefa e em uma aprendizagem mais efetiva (COSTA, 2010, p. 13).

Conforme Rojo e Barbosa (2015, p. 28) “tudo o que dizemos, cantamos ou escrevemos/digitamos, enunciamos, dá-se concretamente na forma de enunciados ou textos. E todo enunciado articula-se em uma forma relativamente estável de enunciar que é o gênero”. Ainda de acordo com as autoras:

O que interessa nessa abordagem são os efeitos de sentido discursivos, os ecos ideológicos, as vozes e as apreciações de valor que o sujeito do discurso faz por meio dos enunciados/textos em certos gêneros que lhe viabilizam certas escolhas lingüísticas. Por isso os gêneros são estudados. Não importa tanto as formas lingüísticas ou a dos textos em si, para relacioná-las aos contextos, mas o desenvolvimento dos temas e da significação (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 28).

A compreensão do dialogismo bakhtiniano, presente nos PCN é uma forma dos professores adquirirem maior autonomia e segurança para que o trabalho com os gêneros discursivos chegue à sala de aula voltados para as práticas sociais em contexto. Assim, cairia em desuso o ensino prescritivo, compartimentalizado e que usa o texto somente como pretexto para ensinar a língua de maneira estrutural, bem como a gramática do gênero quando o professor esquece de que não é o gênero que produz a língua, mas a língua que produz o gênero. Uma prática que tem sido desenvolvida com bastante frequência em sala de aula trabalhando os gêneros de forma produtiva e situada é a retextualização. Nas próximas seções abordaremos esta forma de ensino.

Na seção seguinte trazemos as concepções acerca dos letramentos digitais e das tecnologias digitais de informação na sociedade e explicamos como isso impacta diretamente o universo da sala de aula.

4 OS LETRAMENTOS

Nesta seção, discorreremos sobre os estudos dos letramentos, além do conceito das TDIC, especificamente os letramentos digitais e os multiletramentos.

O termo letramento começou a ser utilizado no Brasil na década de 80. Tfouni, umas das primeiras autoras a usar o termo, diferenciou o que seria alfabetização de letramento. Para a autora (2010, p. 32) “alfabetização seria a aquisição da linguagem escrita e letramento é um processo, cuja natureza é socio-histórica”. A autora ainda afirma que “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. (TFOUNI, 2010, p. 22).

No fim do século XX, muitos estudos se concentraram em fazer a separação entre esses termos. Letramento era uma concepção nova, muitas vezes tomada como sinônima de alfabetização, explicar de fato em que consistia o letramento e como esse entendimento poderia modificar o posicionamento dos sujeitos tornou-se objetivo de vários autores. Soares define letramento, partindo da palavra em língua inglesa literacy e diz ser

o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 2009, p. 17-18).

Conforme Soares (2002, p. 153) com o passar do tempo letramento, logo passou a ser utilizado no plural, letramentos, pois há a “necessidade de pluralização da palavra letramento e, portanto, do fenômeno que ela designa já vem sendo reconhecida internacionalmente, para designar”. Assim, sentirmo-nos confortáveis com a adjetivação aliada às condições de existência das práticas de letramentos.

Os diversos tipos de letramentos desenvolvidos na sociedade levam em consideração as práticas situadas, ou seja, para cada tipo de evento há um conjunto de letramentos que devem ser seguidos pelos participantes. Para Kleiman

há uma tendência humana para contextualizar a ação, e as atividades em que se usa a escrita não fogem dessa tendência. Por isso, dizemos que as práticas de letramentos são práticas situadas, o que significa que os objetivos, os modos de realizar as atividades, os recursos mobilizados pelos participantes, os materiais utilizados, serão

diferentes segundo as características da situação, da atividade desenvolvida, da instituição (KLEIMAN, 2005, p. 25).

Uma contribuição essencial a identificação do modelo de letramento adotado pela escola vem de Street (2014) ao explicar como os letramentos sociais constroem as relações humanas de poder e hegemonia. Os modelos explicitados pelo autor são o autônomo e o ideológico. O primeiro refere-se ao já arraigado em nós acerca da relação entre escrita e poder, cabendo ao segundo acatar e estudar a relação linguagem e sociedade.

A escola diante desse fenômeno incorporou somente o letramento da escrita alfabética, deixando de lado uma infinidade de outros letramentos, dos quais poderia se apropriar. De acordo com Kleiman

A escola é a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não, com o letramento prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Como afirma Street (2014, p. 141), seria ingênuo pensar que o modelo escolar de ensino não estaria encaixado em relações de poder. O quê e como ensinar está diretamente ligado a relações hegemônicas, que tentam “encapsular discursos aparentemente desinteressados sobre o propósito e a necessidade educacional desse tipo de letramento”. Na realidade o que deve ser priorizada é: “uma abordagem que vê o letramento como prática social crítica, que tornaria explícitas desde o início os pressupostos e as relações de poder em que tais modelos se fundam”. (STREET, 2014, p. 155).

Buzen (2010) reafirma essa posição, explicando que o letramento escolar não deveria, a priori, ser utilizado como algo, necessariamente, negativo, autônomo e estático por natureza, mas como um conjunto de práticas discursivas da esfera escolar que envolvem os usos da escrita em contínua inter-relação com outras linguagens/semioses.

O letramento crítico deve, portanto, fazer parte das práticas sociais em todas as esferas da vida e é extremamente necessário para o desenvolvimento da capacidade de analisar criticamente os discursos existentes na sociedade. De acordo com Rojo, quando explica a importância desse letramento,

tal teorização tem uma implicação prática, porque possibilita trabalhar em sala de aula com uma visão de linguagem que fornece artifícios para os alunos aprenderem, na prática escolar, a fazer escolhas estéticas entre os discursos que circulam. Isso possibilita aprender a problematizar o discurso hegemônico da globalização e os significados antiéticos que desrespeitam a diferença (ROJO, 2009, p. 108).

Além de importância do trabalho com os letramentos críticos em sala de aula, percebemos que os textos que permeiam nossas vidas são cada vez mais multimodais e multisemióticos, e tudo isso deveria ser levado em conta quando tratamos do ensino de Língua Portuguesa, um ensino contextualizado, que levará os alunos a utilizar no cotidiano conhecimentos apreendidos na educação básica. Nessa perspectiva, os mais diversos tipos de letramentos devem ser considerados em um plano curricular que contemple o ensino “para a vida”. Assim, nos próximos tópicos discorreremos sobre como as TDIC e o letramento digital tem fundamental importância na atualidade.

4.1 As tecnologias digitais da informação e comunicação e os letramentos digitais

De acordo com Alves *et al.* (2019) para Lévy (1993), a tecnologia sempre mediou a relação do homem com o conhecimento.

A oralidade foi a primeira tecnologia mediadora do conhecimento o qual era armazenado no cérebro e compartilhado entre os pares através da oralidade. A escrita é a segunda tecnologia destacada pelo autor que amplia a socialização do conhecimento através de registros escritos, armazenando-o em uma memória externa ao sujeito. A informática foi a terceira tecnologia da inteligência que provocou grandes mudanças, possibilitando a virtualização desses registros, ampliando as possibilidades de trocas entre os sujeitos ao romper barreiras espaciais e temporais (ALVES *et al.*, 2019, p. 119).

Com a era da informatização e da virtualização, Leffa (2016, p. 141) mostra como “a passagem da web 1.0 para 2.0 (O’Reilly, 2005), operou uma grande mudança. O modelo de comunicação de uma para muitos, com base na hierarquia, é substituído pelo conceito de rede, que opera de muitos para muitos, dando voz a todos”. Já Souza e Simon (2014) explicam o diferencial das tecnologias da Web 2.0 que estava justamente na criação da sensação de “estar sempre em contato ou alcançável”, permitindo, simultaneamente, a remixagem, compartilhamento e reutilização de conteúdo aberto na web e novas formas de “colaboração 2.0” (DOTTA, 2011 *apud* LEFFA, 2014, p. 148).

No contexto da web 3.0 ou web semântica², é essencial que os professores estejam dispostos a trocar conhecimentos com a geração que está em sala de aula. Cada vez mais as

² A Web Semântica é sobre a colocação de arquivos de dados na web. Não é apenas uma web de documentos, mas também de dados. A tecnologia de dados da Web Semântica terá muitas aplicações, todas interconectadas. Pela primeira vez haverá um formato comum de dados para todos os aplicativos, permitindo que os bancos de dados e as páginas da web troquem arquivos. (BERNERS LEE, 2007). Disponível em: revistaspuccp.br. Acesso em 12 de jun. de 2020.

novas tecnologias adentram as práticas sociais e a escola tem o dever de acompanhar o ritmo acelerado que as TDIC trazem às práticas sociais no cotidiano. Araújo (2016, p. 64) afirma que “estamos entrando na época em que a Web, através dos famosos motores de busca, aproxima-se bastante da inteligência artificial, inaugurando o tempo da Web 3.0, ou semântica, cujo destaque está no tratamento das informações espalhadas pela grande rede”.

Discorrendo sobre a Web e suas constantes inovações, Lemke (2002 *apud* GOMES, 2010, p. 97), afirma que ao se juntarem, num texto hipermodal, por meio de links, “unidades de informação de natureza diversa (texto verbal, som, imagem), forma-se uma realidade comunicativa que ultrapassa as possibilidades interpretativas dos gêneros multimodais tradicionais (uma página de jornal ou revista impressa, por exemplo)”. Diante disso, Dias, Ferreira e Silva afirmam que

as tecnologias digitais presentes nos diversos ambientes sociais reais, em especial nas escolas, multiplicam-se as oportunidades de os aprendizes lidarem com a quantidade de informações disponíveis na rede, que, se bem utilizadas, poderão contribuir para a sua formação de maneira interativa e multidimensional (DIAS; FERREIRA; SILVA, 2019, p. 19).

A atual geração de crianças que estão em idade escolar neste momento, início da terceira década do século XXI, é costumeiramente chamada de “nativos digitais”, pois nasceram em um século dominado pelas mais diversas formas de tecnologia. Para elas a tecnologia não é uma novidade, pois faz parte do seu mundo. Na visão de Matias

Nesse contexto, é impossível que a escola, instituição responsável pela formação intelectual desses indivíduos, trate o uso das TICs como uma inovação, quando seu acesso e uso são comuns entre os novos cidadãos. Dessa forma, agregar o letramento digital ao currículo e promover atividades em que o uso das ferramentas disponíveis no mundo virtual colabore com a construção do conhecimento é crucial para o processo de ensino-aprendizagem (MATIAS, 2016, p. 167).

Achamos importante ressaltar que aqui, usamos a expressão “nativos digitais”, para reforçar que os alunos do século XXI já nascem em mundo permeado por tecnologias digitais, no entanto, discordamos da afirmação comumente aceita, de que necessariamente, quem nasceu antes da penúltima década do século XX seria um imigrante digital, essa classificação por faixa etária desconsidera diversos fatores, inclusive sociais. Segundo Ribeiro (2020, p. 16) “além de homogeneizar professores e alunos, conforme suas gerações, o autor os separa em territórios opostos, sem diálogo possível; além de desconsiderar que se possa aprender sobre tecnologias (que não são línguas, de fato) em qualquer idade”. A autora ainda afirma que

assim como suspeito que houvesse e ainda haja mais diversidade nas escolas do que apenas dois perfis antagônicos de pessoas, também suspeito que haja pontes entre os supostos dois lados de algum eventual fosso. Não creio na passividade dos professores, nem na esperteza inata e quase mágica dos estudantes. As mudanças necessárias para que a educação melhore são construídas por todos; sem dúvida, hoje em dia, envolvendo a discussão sobre as tecnologias digitais, que inundaram nossa sociedade, mesmo no Brasil, mas minimamente ainda a instituição escolar (RIBEIRO, 2020, p. 23).

Fato é que nesse contexto novo e envolto por tecnologias, já não mais tão novas, o letramento digital se faz indispensável em nossas vidas diariamente. Assim, alguns autores definem o que seria ser letrado digitalmente. Com base em Soares (2002, p. 151) letramento digital “é, um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”.

Conforme Ribeiro (2016, p. 163) “ser letrado digitalmente é modificar os modos de ler e escrever a materialidade verbal e não verbal (imagens, desenhos, símbolos, ícones, gráficos etc.), além de significar e compreender as diferenças impostas pelo suporte digital”.

Buzatto (2009, p. 22 *apud* MARQUES, 2016) também afirma

que o letramento digital representa [...] redes complexas e heterogêneas que conectam letramentos (práticas sociais), textos, sujeitos, meios, habilidades que se agenciam, entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente, em virtude ou por influência das TIC. Seguindo o raciocínio do autor, o letramento digital está inserido nas diversas práticas sociais e é resultado do uso que as pessoas fazem das ferramentas tecnológicas, modificando as formas de interagir (MARQUES, 2016, p. 118-119).

Nesse contexto a escola não pode continuar presa ao tradicionalismo metodológico do século XX. Propostas que incorporem esse novo contexto são importantes como explica Coscarelli (2019, p. 65) “incorporando a ideia de desenvolver o letramento digital dos alunos, as escolas estarão contribuindo para lidar com uma noção de letramento mais contemporânea e que vai estimular a formação de cidadãos críticos e participativos”.

A partir dos anos 1990, nas escolas brasileiras, da rede pública chegaram algumas tecnologias, ainda que timidamente, como lousas digitais, computadores e mais recentemente os laptops, todos em pequena quantidade e com dificuldade de acesso por professores e alunos. No entanto, mesmo os colégios que possuem profissionais, laboratórios de informática com máquinas funcionando, internet e outros recursos, não conseguem usar essas tecnologias

de forma produtiva de modo que façam conexão com as práticas dos alunos fora dos muros da escola.

Os PCN já apontavam a necessidade do trabalho com as tecnologias e a recente BNCC acata que o gênero discursivo do ambiente digital seja material de trabalho, motivando também as pesquisas relacionadas às TDIC, que são desenvolvidas e postas em prática no ensino básico, graduação e pós graduação. Falando sobre o desenvolvimento de propostas que considerem o mundo digital Souza e Simon (2014) afirmam que

Uma das possibilidades emergentes para a educação na era digital está na sua hibridização com o lúdico virtual (jogos educativos, vídeos, animações etc.), por possuir um apelo e familiaridade junto ao público mais jovem. Em suma, com a ascensão na utilização de mídias emergentes que permitam a criação de conteúdos mais atrativos e dinâmicos, ressalta-se a importância da alfabetização audiovisual, de modo que a população, distribuída nas diversas redes, familiarize-se e tenha acesso aos métodos e técnicas de filmagem, edição, produção, entre outros, podendo contribuir para a qualidade das produções (SOUZA; SIMON, 2014, p. 141).

Assim, as TDIC são vistas como uma forma de agregar as novas práticas tecnológicas e sociais em um contexto situado ao currículo engessado por uma lista de conteúdos e prescrições que já não tem mais validade contemporaneamente. Na perspectiva atual de linguagem como forma de interação e atividade social surgiu a necessidade de organizar o mundo digital no que se relaciona às TDIC. Há repositórios *online* nacionais e internacionais que contemplam objetos de aprendizagem (OA) ou recursos educacionais digitais (RED) a exemplo dos softwares, videoaulas, vídeos, áudios, textos, infográficos, jogos voltados para o ensino. Conforme Sasaki (2020)

A tecnologia mostra potencial para diminuir trabalhos burocráticos e operacionais do educador.[...] Assim, O professor 3.0³ aproveita oportunidades de automatizar tarefas operacionais para, em contrapartida, ter mais tempo disponível para se dedicar às atividades que realmente importam: o contato direto com os estudantes. Métodos de avaliação digital, gravações da aula e plataformas de estudos são usadas para ampliar os momentos de aprendizagem da turma (SASSAKI, 2020, 12-21).

O autor (2020, p. 27) mostra que trabalhar para a resolução de problemas reais “também coloca o aluno 3.0 em contato direto com a sociedade e, com realidades distintas da sua. Assim, ele não atinge apenas conquistas acadêmicas, como também habilidades socioemocionais interagindo com um grupo maior”. Para Sasaki

³ As expressões “professor 3.0” e “aluno 3.0” referem-se ao uso e a proficiência desses indivíduos com a Web 3.0.

A escola do novo milênio deve preparar os alunos para a cidadania digital e para a autoria. A tecnologia é uma linguagem a ser dominada para que o aprendiz possa criar, não apenas curtir e compartilhar conteúdo. Sendo assim, a ênfase não está nas ferramentas em si, está nas possibilidades de interação, produção, solução de problemas e colaboração. Finalmente, esse novo modelo valoriza as habilidades socioemocionais, consideradas relevantes não apenas para o sucesso acadêmico, como para as jornadas profissional e pessoal dos indivíduos. Elas se dividem entre habilidades cognitivas (como memória, análise, pensamento crítico, argumentação), interpessoais (como liderança, cooperação, resolução de conflitos, empatia) e intrapessoais (como ética, resiliência, curiosidade, autoconhecimento) (SASSAKI, 2016, p. 7).

Segundo Nonato e Sales (2019) a compreensão de que as implicações das TDIC no modo como pessoas e grupos interagem na contemporaneidade impõe o reconhecimento de que os desdobramentos daí advindos para a instituição escolar não podem ser reduzidos à assunção de algumas estratégias metodológicas ou aparatos instrumentais na prática pedagógica:

há que se tocar nas questões centrais do que se ensina, como se ensina e para que se ensina a partir da dinâmica sociocultural condicionada pelas tecnologias digitais. [...] Isso sinaliza para a necessidade de a escola projetar os processos formativos com TDIC, considerando de modo mais realista as habilidades dos alunos na cultura digital e, mais importante, a função estratégica de prepará-los para operar suas habilidades linguísticas sobre substrato digital (NONATO; SALES, 2019, p. 160-163).

Assim, discorrer sobre o estudo dos multiletramentos também se mostra relevante para o ensino de Língua Portuguesa, permeado pelo uso contemporâneo das TDIC.

4.2 Os multiletramentos

Os estudos dos multiletramentos surgiram com o *Grupo de Nova Londres* (GNL), nos Estados Unidos, na década de 90, com o intuito de contemplar as multiplicidades de letramentos oriundos das novas tecnologias, bem como das classes menos favorecidas economicamente. O manifesto publicado pelo grupo é intitulado “Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”. Para Hetkowsk e Menezes (2019, p. 215), “a utilização do termo multiletramentos vem para ampliar o processo e arcabouço que contém os aparatos tecnológicos digitais, como mídia, multimídia, texto, hipertexto etc.” As autoras também explicam que

A perspectiva dos multiletramentos não ignora os textos convencionais, ou seja, os já conhecidos e trabalhados na escola têm o seu lugar no contexto de aprendizagem da linguagem escrita, pois esta acabou incorporando algumas linguagens do campo

da informática, como diagramação, diversidade de formatos de letras (HETKOWSK; MENEZES, 2019, p. 217).

Conforme Rojo e Moura (2019, p. 22), Cope e Kalantzis esclarecem que o termo multiletramentos refere-se a dois aspectos de uso principais de linguagem utilizada atualmente. “O primeiro é a variabilidade da criação de significado em diferentes contextos culturais ou sociais. [...] O segundo aspecto do uso da linguagem hoje em parte nasce das características das novas mídias de informação e comunicação”. Assim, Rojo mostra que o termo remete a duas ordens de significação: a da multimodalidade e a das diferenças socioculturais.

Multiletramentos são muitos tipos de letramentos que poderiam estar ligados à recepção e produção de textos/ discursos em diversas modalidades de linguagem, mas que remetem a duas características de produção e circulação dos textos/discursos hoje – a multissemiose e multimodalidade, devidas em grande parte às novas tecnologias digitais e à diversidade de contextos e culturas em que esses textos/discursos circulam (ROJO; MOURA, 2019, p. 23).

Rojo (2012, p. 23) ainda explica-nos que os multiletramentos trazem algumas características importantes: “eles são interativos, colaborativos; fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade ([...] dos textos [verbal ou não]); são híbridos, fronteiriços, mestiços (linguagens, modos, mídias e culturas)”.

Sanches e Rezende (2020, p. 52) garantem que cabe, portanto, à escola, favorecer a abordagem crítica, interessada nos textos e em seus contextos, em suas lacunas e intencionalidades, “de modo a garantir que, para além de meros usuários funcionais das novas linguagens, os estudantes sejam criadores de sentidos, analistas críticos e transformadores delas, atrelando à competência técnica a competência discursiva”.

Quanto maior a diversidade de práticas escolares envolvendo uma ampla gama de textos, em situações significativas de aprendizagem, maiores as possibilidades de inserção crítica dos jovens nas situações sociais de usos das diferentes linguagens. [...] Não é o uso das novas tecnologias por si só que favorecerá os multiletramentos, mas o uso crítico delas, interessado em ensinar/aprender os novos códigos, o funcionamento das novas mídias, as novas práticas de autoria e circulação de textos, em favor da democratização das novas formas de produção discursiva (SANCHES; REZENDE, 2020, p. 53).

O GNL propunha alguns princípios para encaminhar a pedagogia dos multiletramentos, a partir de uma perspectiva da multiculturalidade e multiplicidade de linguagens que se instauram com os letramentos multissemióticos e são “exigidos pelos contextos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da

música, das outras semioses, que não somente a escrita” (ROJO, 2009, p. 107). Alencar (2015) citando Street nos mostra que

Ao focalizar os usos e significados do letramento em diferentes culturas e contextos sociais as pesquisas com base no modelo “ideológico” de letramento reconhecem a multiplicidade de letramentos, uma vez que o que veio a ser chamado de “Novos Estudos de Letramento” (NLS) (Gee, 1991; Street, 1996) representa uma nova tradição em considerar a natureza do letramento, focalizando não apenas a aquisição de habilidades, como em abordagens dominantes, mas o que significa pensar o letramento como uma prática social (STREET, 1985 *apud* ALENCAR 2015, p. 134).

Assim, Rojo e Moura (2019, p. 25) explica que “uma década depois de cunhado o termo “multiletramentos”, outros pesquisadores sentiram a necessidade de adjetivar os letramentos, desta vez, como “novos letramentos”. O adjetivo “novo” veio do universo aberto pelas TDIC.

Os novos letramentos são múltiplos, multimodais e multifacetados. Os letramentos críticos são centrais para os novos letramentos. As novas práticas sociais são um elemento central dos novos letramentos. Os novos letramentos maximizam relações, diálogos, redes e dispersões, são o espaço da livre informação e inauguram uma cultura do remix e da hibridização (ROJO; MOURA, 2019, p. 25-26).

Como explica a autora “as práticas letradas atuais, multiletramentos e novos letramentos, nas quais se combinam leituras de múltiplas linguagens, que, recombina e remixam diversas práticas culturais, a partir de novas éticas e de novas estéticas”. (ROJO, 2009, p. 201).

Citando Chartier, Rojo (2009, p. 196) mostra que “hoje podemos executar múltiplas operações sobre o texto que lemos – indexá-lo, acrescentar comentários, “copiá-lo, desmembrá-lo, recompô-lo, deslocá-lo” – tornando-nos, assim, o que chamo de “lautor”. A autora cunha o termo para explicar a atual prática de além de consumidores sermos produtores de conteúdos e ainda afirma que

O famoso “cortar e colar” ao qual a escola tanto se opõe tornou-se afinal a maneira de compor textos escritos digitais, apagando a forte distinção e os imperativos legais que separavam radicalmente, na cultura do impresso, produtor e consumidor, autor e leitor. Trata-se de novos posicionamentos éticos, de um “novo ethos” que se instala nos novos letramentos e que nos permite tornarmo-nos “produzuários” (BRUNS, 2007 *apud* ROJO, 2009, p. 196).

Com base nisso, falando sobre a escola, Rojo e Moura (2013) explicam que não será o ensino de regras da língua, das estruturas, das formas dos gêneros ou das escolas literárias que poderá dar jeito na falta de letramento que é visível no Brasil, mas sim

eventos escolares de letramento que provoquem a inserção do alunado em práticas letradas contemporâneas e, com isso, desenvolvam as competências/capacidades de leitura e escrita requeridas na atualidade. [...] Logo a questão está nas práticas de letramento em que os jovens brasileiros se envolvem (multiletramentos) e nas capacidades de leitura e produção de textos (multimodais) que o envolvimento nessas práticas acarreta (níveis de alfabetismo), com as quais, parece, a escola não está conseguindo se confrontar (ROJO; MOURA, 2013, p. 236).

Assim, pensamos que atividades que contemplam o ensino pautado pelo gênero, baseado em temáticas atuais e críticas, com um viés literário, contemplando os recursos multissemióticos frequentemente utilizados por boa parte dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental, pode contribuir com a multiculturalidade trazida pelos alunos, despertando-lhes autonomia ante a grande gama de informações a que são constantemente submetidos, especialmente pela internet. Almeida (2012) afirma que

Privilegiar o local, o diferente, o espontâneo, o volátil, o sutil, as linguagens dos dialetos, das nuances, dos sotaques e das literaturas regionais – que foi perdido pela hegemonia de um modelo uniformizador da instituição escola, - tem agora nas TIC um enorme espaço de recuperar aquilo que é a seiva da produção do conhecimento. [...] O objetivo é garantir que os alunos tenham disponíveis como mediadores de aprendizagem não só instrumentos modernos e ágeis, mas os conteúdos que têm o direito de aprender e a escola tem obrigação de ensinar (ALMEIDA, 2012, p. 111-114).

A criticidade poderá partir da leitura de diversos textos verbais, visuais ou verbo/visuais que contemplam também a dimensão literária, imbricando assim os diferentes tipos de letramentos existentes e dando um sentido real, um ensino contextualizado e que, de fato, proponha-se a formar cidadãos para exercer atividades na vida. Logo, terminamos esse tópico concordando com Ribeiro (2020), que explica que

Se tivéssemos feito nossos redesenhos, à medida que o mundo mudava, o Brasil mudava, as pessoas mudavam e as tecnologias se instalavam, sob leituras como Paulo Freire ou o NLG, talvez já fosse menos traumático ter de repensar aulas, fazer transposições bem-feitas, repensar temas e atividades para ambientes remotos, enfim, como professores e estudantes, ser agentes numa educação que já estivesse desassustada com estas possibilidades (RIBEIRO, 2020, p. 17).

Na próxima seção versamos sobre o gênero miniconto e o que temos de estudos de campo sobre esse gênero. Em seguida, discutimos como a multimodalidade ou

multisemiose influenciaram o surgimento de vários gêneros discursivos, dentre eles o miniconto multimodal. Mostramos quais as principais características que o identificam e explicamos que a escola, principal agência de letramento, deve dar atenção aos gêneros surgidos em esfera digital. Por fim, discorremos sobre como a prática da retextualização tem sido desenvolvida com bastante frequência em sala de aula trabalhando os gêneros de forma produtiva e situada.

5 OS ELEMENTOS DA NARRATIVA E OS MINICONTOS

Discutimos nesta seção, as concepções teóricas a respeito dos minicontos multimodais e o ensino. A princípio abordamos os elementos da narrativa e dos minicontos, posteriormente, falamos sobre a multimodalidade, trazemos a base teórica dos minicontos multimodais, para, por fim, versarmos sobre a retextualização de gêneros.

Segundo Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 97), “quando o assunto é a abordagem de gêneros em sala de aula, alguns são mais interessantes às escolas, como as narrativas, por exemplo”. Destaca-se assim, a importância do trabalho com os gêneros narrativos, no ensino fundamental. Assim, definimos a seguir alguns aspectos da estrutura da narrativa nos textos.

Ao desenvolver uma proposta com o tipo narrativo, deve-se lembrar que, de acordo com Labov (*apud* Guimarães, 2006, p. 353) “Uma narrativa mínima é a aquela que possui uma complicação e uma resolução”. Portanto, uma sequência narrativa deve trazer situação inicial, complicação, ações, resolução, situação final e, em alguns casos, avaliação.

No caso da sequência narrativa, esta é sustentada, especialmente, por um processo de *intriga*, e não, simplesmente, pela organização dos acontecimentos em um eixo sucessivo. Caracteriza-se por um todo acional: um estado de equilíbrio é perdido por um estado de tensão que desencadeia *transformações*, que tendem a um novo estado de equilíbrio. Esse todo acional também é produtor de causalidade: a ordem cronológica, a qual sobrepõe uma ordem interpretativa, permite atribuir razão aos encadeamentos dos acontecimentos, na história.

A sequência narrativa é assumida como se constituindo de cinco fases, que se sucedem: *a de atuação inicial* (estado considerado equilibrado), *a de complicação* (introdução de uma perturbação), *a de ações* (acontecimentos desencadeados pela perturbação), *a de resolução* (introdução de acontecimentos que levam à efetivação da redução da tensão), e *a de situação final* (explica o novo estado do equilíbrio conquistado pela resolução do conflito).

Acrescenta-se a estas mais duas fases, que segundo Bronckart (1999), são menos restritas porque dependem mais diretamente do posicionamento do narrador em relação à história narrada: *a fase da avaliação* (comentário sobre o desenrolar da história) e *a fase da moral* (explica a significação global da história). Essas fases podem variar de acordo com o texto, podendo apresentar um número limitado das mesmas: situação inicial, complicação e resolução, apenas (FERREIRA; DIAS, 2005, p. 327).

As Narrativas Literárias devem seguir um esquema e, para isso, alguns componentes são inevitáveis como, nas palavras de Paiva (2006, p. 26) “narrativas literárias são textos que apresentam um enredo, sucessão temporal, personagens, espaço(s), narrador”. Esses elementos devem estar presentes em qualquer gênero narrativo, segundo Gancho (2006), que também elenca os aspectos imprescindíveis às narrativas, como enredo, personagens, tempo, ambiente e narrador que escolherá um tipo de discurso.

Conforme Claude Brémond (1973, p. 113 *apud* SPALDING, 2008, p. 53), “ao examinar a lógica dos possíveis narrativos, definirá narrativa como “um discurso integrando uma sucessão de acontecimentos de interesse humano na unidade de uma mesma ação”. De acordo com o autor

A integração é, aliás, ao lado da sucessão, um dos elementos fundamentais para que se dê a narrativa na concepção de Brémond (1973, p. 113-114)., para quem “onde não há sucessão não há narrativa, mas, por exemplo, descrição, dedução, efusão lírica, etc. Onde não há integração na unidade de uma ação, não há narrativa, mas somente cronologia, enunciação de uma sucessão de fatos não relacionados” (SPALDING, 2008, p. 54).

Os gêneros muitas vezes mesclam-se entre si, o conto é frequentemente comparado ao romance, porém em alguns casos pode assemelhar-se à reportagem, quando utiliza 3ª pessoa e traz um episódio do cotidiano, da poesia, quando utiliza a 1ª pessoa e o lirismo próprio desse gênero e mesmo ao teatro, por meio da representação ou da leitura, até mesmo por usar na linguagem os diálogos, mostrando assim que os gêneros conversam entre si e peculiaridades bem sutis servem para categorizá-los.

Spalding explica algo semelhante no estudo dos minicontos. O autor (2008, p. 10) diz que “o principal problema ao se estudar o miniconto é sua semelhança com a poesia em geral e o haicai em particular. A dificuldade não pode ser atribuída ao prefixo “mini”, estudar positivamente o conto é sempre um grande problema devido às suas tênues fronteiras”. Ainda para o Spalding

no miniconto o uso exclusivo de narrativas nucleares (no conceito de Barthes) e a participação ativa do leitor (nos conceitos de Ingarden e Iser) são fundamentais para a realização sua realização, que mantém as características do conto mas afasta-se sobremaneira dele, o que nos leva a chamar tal estética de uma reinvenção do miniconto produzido em meados do século XX (SPALDING, 2008, p. 12).

Conforme Dias et al. (2012) o gênero miniconto recebe outras denominações, “tais como, nanoconto, microconto, microrelato e conto brevíssimo. Essas denominações nos remetem a produções pequenas, que interpelam movimentos de leitura diferenciados, mais fluidos, dinâmicos e que requerem letramentos diferenciados de seus interlocutores”. (DIAS et al., 2012, p. 81).

Spalding (2008, p. 52) mostra que “a brevidade é, sem dúvida, característica fundamental do miniconto desde seu nascedouro no começo do século XX, mas também o haicai e o aforismo são extremamente breves e não são necessariamente minicontos”. Logo, o autor afirma que

é preciso analisarmos tais textos não em sua extensão, mas em sua forma e conteúdo para compreendermos seu funcionamento. Lagmanovich define como traços fundamentais do miniconto, além da brevidade, a sua relação com o mundo natural, o enfoque em um evento ou incidente individual (não sendo, portanto, uma generalização, como o é o aforismo) e a marcação de tempo, este sobretudo através das formas verbais e adverbiais (2003, p. 72). Para o argentino (2003, p. 73), se a todos os microtextos em prosa chamarmos miniconto entraremos em um campo de extrema confusão, mas se entre eles selecionarmos os que cumprem os princípios básicos da narratividade teremos dado um passo importante para delimitar a espécie literária a que pertencem (SPALDING, 2008, p. 52).

Conforme o autor (2008, p. 16), “Lagmanovich diferencia o miniconto de outros textos breves, como o haikai ou a anedota, definindo-o como uma forma compacta, de no máximo uma página, uma página e meia, com uma narrativa que contém início, meio e fim”.

O estudioso deixa claro que quando se refere a microrrelato está se referindo a um gênero literário produzido nos séculos XX e XXI: “as narrativas breves sempre existiram nas composições dos sumérios, nos escritos bíblicos, na narrativa oral africana, (...) mas ao fazer um corte temporal pensamos no desenvolvimento de um gênero literário com leis próprias” (2005, p. 10). [...] Lagmanovich chama a atenção para o que considera um erro na concepção de Irving para sua antologia, tentar definir o miniconto e sua relação com o conto em número de palavras (SPALDING, 2008, p. 16).

Spalding (2008, p. 52) também nos lembra que “Ricardo Piglia, ao definir a primeira tese do conto como o fato deste sempre contar duas histórias, também evidencia a importância do “contar”, ou seja, da narrativa, para o gênero”. Assim, para o autor “se entendemos o “miniconto” como uma espécie de conto em miniatura é preciso que além de breve ele conte uma história” (SPALDING, 2008, p. 53).

Batista também vai além da dimensão de páginas explicando que

a ideia que se tem de miniconto vai muito além de “um conto pequeno”, pois no miniconto, mais importante que mostrar, é sugerir. Ao leitor, é deixada a tarefa de preencher as elipses narrativas, os espaços em branco e ir além do que as linhas escritas são capazes de dizer. Algumas das características do miniconto são: concisão, narratividade e totalidade (BATISTA, 2017, p. 3).

Paulino (2001), em obra didática publicada no Brasil, dedica um capítulo ao miniconto enquanto gênero, definindo-o como “um tipo de narrativa que tenta a economia máxima de recursos para obter também o máximo de expressividade, o que resulta num impacto instantâneo sobre o leitor”. (PAULINO, 2001, p. 137 *apud* SPALDING, 2008, p. 15). Para a autora, a rapidez da narrativa lembra o modo como um jornal trata as maiores

tragédias, apresentando-as como fato corriqueiro. Ela apresenta de forma sintética uma definição para o que chama de gênero:

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 também o máximo de expressividade, o que resulta num impacto instantâneo sobre o leitor. Trata-se do chamado miniconto. Seu efeito de recepção é muito forte exatamente por sua condensação. O discurso direto, tão freqüente 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, os objetos, os textos nas sociedades contemporâneas (PAULINO, 2001, p. 137-138 *apud* SPALDING 2008, p. 44).

5.1 A multimodalidade

As tecnologias modificaram práticas diversas, principalmente, práticas comunicativas, daí que reconhecer a multiplicidade de linguagens e/ou modos de comunicação requerem do professor adequação também ao proposto por Kress e Van Leeuwen (1996), na teoria da existência de uma gramática também para esses outros modos. Com o advento de tantos conceitos dos multiletramentos, dos estudos multisemióticos e multimodais, Kress e van Leeuwen desenvolveram a Gramática do Design Visual ⁴, apropriando-se de alguns conceitos da Gramática Sistêmico-Funcional e da metafunção ideacional de Halliday para criar categorias aplicadas às imagens. A GDV contempla leituras diferentes a produções diferentes que vão além da escrita.

Ademais, conforme Meira e Dias, trabalhar a multimodalidade, emergente nos textos da era contemporânea, colabora com a construção de um sujeito crítico, já que

a multimodalidade demanda [...] do leitor (ouvinte) um papel participatório ativo para compreender o jogo complexo estabelecido entre a informação verbal, imagens estáticas ou em movimento, cores, gestos, efeitos sonoros e espaciais presentes nos textos multimodais impressos e digitais que lê ou ouve, o que implica em novas formas de pensar, ler e ouvir e de interpretar (DIAS, 2011, p. 311 *apud* MEIRA; DIAS, 2020, p. 23).

Segundo, Silva e Soares, (2019, p. 25) “uma metodologia que enfoque o gosto do alunado e a ludicidade da arte literária e da multimodalidade favorece uma aprendizagem qualitativa, tornando as ações do professor, em prol da leitura literária, mais precisas”. Ainda conforme os autores “faz-se necessário que, os professores proporcionem a seu alunado uma

⁴ Explicitamos aqui, que citamos a GDV por ser basilar nos estudos sobre multimodalidade. Entretanto, nesta pesquisa não trabalharemos nas propostas de atividades desenvolvidas com o conceito de funções da Gramática do Design Visual.

outra forma de olhar para os textos multimodais com vista a identificar os efeitos de sentido de cada elemento e sua contribuição para o entendimento crítico da leitura”. (SILVA; SOARES 2019, p. 27).

Também explanando a multimodalidade, de acordo com Kress (2010 *apud* Meira 2012) “é impossível interpretar textos focalizando exclusivamente a linguagem escrita, visto que esta consiste em apenas um dos modos dos elementos representativos de um texto que é sempre multimodal e, deve ser lido a partir da conjunção de todos os modos semióticos”. Meira (2012) ainda afirma que

os estudos de Kress se destacam por uma noção de gênero na qual este é caracterizado por codificar traços característicos e estruturais dos eventos sociais, bem como os propósitos dos participantes envolvidos em um determinado evento. Além disso, para ele, não se pode realizar um estudo de gêneros que não leve em conta os elementos não verbais que o constituem, logo a linguagem e os elementos visuais se articulam (MEIRA, 2012, p. 103).

Ainda Ribeiro (2019, p. 34) explica que a teoria da multimodalidade deve servir para “explicar ou explicitar questões que estão postas num texto ou em sua leitura, de forma a que isso torne o leitor mais potente para a compreensão e a crítica, a percepção dos elementos que o atraem, mas não o enganam ou traem”. Conforme a autora

Para Kress e Van Leeuwen o professor e a escola terão de aderir às tecnologias não só por questões políticas, mas por razões semióticas, isto é, porque tecnologias impactam todos os estratos da produção textual e da leitura, inclusive o discursivo, ideológico (RIBEIRO, 2020, p. 35).

Os gêneros digitais são “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas”. (ROJO; MOURA, 2012, p. 19). Dessa forma, “É preciso que os alunos percebam as várias informações, valores e ideologias que são transmitidas pelas imagens e pelos recursos não verbais presentes nos textos para agir criticamente sobre eles”. (KERSCH; COSCARELLI; CANI, 2016, p. 24).

Como já exposto na seção anterior, a contemporaneidade trouxe uma infinidade de tecnologias e um novo modo de se comunicação. Na *rede* os textos multimodais têm a característica da brevidade, fluidez e rapidez. Vemos muitos gêneros trazidos pela BNCC com essas características, podemos citar o vídeo-minuto, o trailer honesto, o ciberpoema, entre muitos outros.

Com esse breve panorama a respeito dos estudos sobre multimodalidade e seus impactos no ensino, discorreremos o próximo tópico a respeito do gênero miniconto multimodal.

5.2 As especificidades do gênero miniconto multimodal

Para Spalding (2008, p. 22) “as Flash Fiction publicado em 1992 evidencia por um lado o caráter distinto do tipo de ficção do conto moderno tradicional, à Poe, e por outro a miniaturização do processo, que força a criação de novas terminologias”.

Das antologias, a microficção norte-americana saltou para a internet, onde encontrou terreno fértil e centenas de escritores e leitores. A escritora Pamelyn Casto, que chama os textos de “Flash Fiction”, afirma que hoje há esse tipo de ficção por toda a parte, em jornais, revistas, antologias e coletâneas, bem como na internet (SPALDING, 2008, p. 22).

Spalding (2008, p. 74) afirma que “para um leitor contemporâneo acostumado às narrativas desde o berço, submetido a narrativas a todo instante, não é preciso repetir alguns elementos, reforçar alguns índices e informantes, basta o essencial, o núcleo, direto ao ponto”.

Não por acaso, aliás, a prosa literária tem sofrido um processo de redução formal ao longo do tempo, e não o contrário. O leitor contemporâneo, ainda que continue lendo com aparente interesse os longos romances do século XIX, fará aquilo que Barthes sugere em *O Prazer do Texto*, pulará algumas páginas: “não lemos tudo com a mesma intensidade de leitura [...] A própria avidez do conhecimento nos leva a sobrevoar ou a passar por cima de certas passagens (pressentidas como “aborrecidas”) para encontrarmos o mais depressa possível os pontos picantes da anedota” (1999, p. 17). [...] É preciso despir-se dos valores do século XIX, despir-se mesmo dos valores já canonizados do século XX e entender o tempo e o espaço efêmeros, líquidos, fragmentários em que vivemos (SPALDING, 2008, p. 75).

E é neste tempo e espaço efêmero, líquido e fragmentário do século XXI que Conceição (2018, p. 352) explica como “as habilidades de leitura e escrita de um texto literário digital fazem parte dos processos cognitivo e social do homem e a escola não pode ser desresponsabilizada de sua formação”. Sendo assim,

as atividades que objetivam o desenvolvimento dos multiletramentos devem considerar os aspectos sociais de cada texto, sejam eles textos digitais, como hipertextos e hipercontos, sejam textos da literatura canônica, impressos. Embora concordemos com Coscarelli (2007) de que não se trata de novas, no sentido que inauguradas, formas de leitura e escrita para decifrar os textos digitais, entendemos que os hipertextos e hipercontos exigem diferentes habilidades de leitura e escrita literária devido a uma ampliação dos usos da linguagem na Cibercultura (CONCEIÇÃO, 2018, p. 352).

Muitos gêneros digitais possuem a especificidade de serem bem curtos como no contexto do Twitter, em que a postagem prototípica empregada pelos usuários em suas interações chama-se tweet e possui a peculiaridade de ser limitada a apenas 140 caracteres. Assim também o miniconto por ser escrito nos meios digitais e por seu caráter conciso, no geral, há uma quantidade de caracteres permitidos nos minicontos multimodais, facilmente confundido com os microcontos e com os nanocontos, se diferenciando primordialmente pela quantidade de caracteres⁵.

Quanto aos minicontos multimodais, Grilo (2012, p. 238 *apud* AZEVEDO; NASCIMENTO; OLIVEIRA 2016) afirma que “o miniconto multimodal, gestado no contexto indissociável das TDIC se inscreve nos “[...] planos de expressão híbridos, heterogêneos ou sincrônicos”.

Assim, Martins (2011, p. 275 *apud* AZEVEDO; NASCIMENTO; OLIVEIRA 2016, p. 1495) define o miniconto multimodal como aqueles que “apresentam diálogo ininterrupto com o contemporâneo e as inovações pedagógicas”. Gomes apresenta algumas particularidades do miniconto quando explica que

a prática de produção de microcontos identifica-se com essa exuberância criativa que se encaminha para uma espécie de atordoamento como efeito, como tentativa de buscar respostas. Uma condição requerida para o exercício dessas práticas é a capacidade de enxergar as sutilezas, captar o instante que provoca o desequilíbrio e transformando-o em palavra. Além de reclamar um diálogo com a tradição pela exigência de manutenção de elementos estabilizados na forma de conto, impõe, para o exercício da função-autor, uma intimidade com os meios tecnológicos, seus limites e alcances (GOMES, 2013, p. 10-13).

Na escola, principal agência de letramento, é muito importante o trabalho com novos gêneros que a cada dia surgem no universo tecnológico, pois partir das práticas sociais dos alunos considera que

se pensarmos nas exigências que o mundo contemporâneo nos traz e em toda a demanda tecnológica, por exemplo, leremos cada vez mais textos menores e cada vez menos textos muito extensos. É preciso propiciar espaços em nossa sala de aula, em especial, à literatura e, por meio dela, a gêneros que se passam por menores ou menos interessantes, como miniconto, cordel, poema visual ou outros gêneros que não são literários, mas que fazem parte da realidade dos nossos alunos, como os próprios comentários nas redes sociais, as hashtags, nuvem de palavras (BATISTA, 2017, p. 2-6).

⁵ Embora desconsiderada por muitos teóricos como elemento definidor de forma, a extensão do conto vem exigindo a elaboração de tipologias diversas que abarquem sua diversidade. Derivada dessa forma macro, hoje, já é possível identificar as formas denominadas minicontos (constituído por até 200 caracteres), microcontos (com até 150 caracteres) e os nanocontos (com até 50 caracteres) (GOMES, 2013, p. 5-6).

Conceição (2018, p. 358) também mostra que “o professor deve abordar trabalhos com os gêneros digitais em sala de aula, como forma de descristalizar as práticas canonizadas de literatura”. A autora explica que

ampliar o círculo de leituras e produções literárias promove novas formações de habilidade requeridas socialmente e nos torna leitores e produtores autônomos. [...] As especificidade de cada gênero textual e seu suporte não devem constituir uma barreira para uma educação de qualidade. É na escola que a juventude tem a oportunidade de ampliar seus conhecimentos, romper as fronteiras impostas pelas diferenças e pela rapidez com que as mudanças se processam. Uma ampliação de práticas de letramento permite que a escola atinja as múltiplas dimensões do homem, inclusive a arte e com ela o trabalho com a literatura (CONCEIÇÃO, 2018, p. 353).

Assim, trazemos no próximo tópico, atrelado a esses conceitos, o trabalho com a escrita e a retextualização dos gêneros digitais na escola.

5.3 Retextualização de gêneros

Conforme Dell’Isola (2007) retextualização de gêneros envolve a concepção de transformação de uma modalidade textual em outra, uma produção escrita em um gênero a outro gênero, mantida a base de conteúdo informacional do texto original. Retextualizar permite aos alunos refletir sobre a linguagem e sobre a relação entre os gêneros e as estruturas sociais. De acordo Silva (2008)

Por ser inerente à nossa vida, por um texto sempre remeter a outro(s), dentre outras razões, a retextualização propicia o desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita por meio da reflexão sobre o processo de elaboração dos gêneros. Para Dell’Isola, o processo de retextualização envolve algumas tarefas: a leitura; a compreensão, a partir da observação e levantamento das características do texto lido; a identificação do gênero, com base na leitura e compreensão; a retextualização, produção de um texto a partir de outro; a conferência, verificação se o texto produzido atende às condições de produção e é fiel ao conteúdo do texto lido; a identificação das características do gênero-produto da retextualização; a reescrita, orientada pela conferência e pela identificação. De acordo com a autora, por meio da leitura e compreensão do texto lido, há três variáveis a serem consideradas no processo de retextualização: o objetivo da atividade, a relação tipológica entre o gênero do texto lido e o gênero do texto produzido e os processos de formulação típicos de cada um desses gêneros. Essas variáveis, importantes para o processo de retextualização, são explicadas de maneira objetiva e didática (SILVA, 2008, p. 313).

Silva (2012, p. 41) explica que “retextualização não é reescrita, pois reescrever é elaborar uma nova versão do mesmo texto, é permitir aos estudantes desenvolver práticas de letramento referentes a uma e outra modalidade da língua, conforme Marcuschi (2001)”.

Meira (2019, p. 141) ainda diz que “na definição de reescrita, não há mudança de propósito, já na retextualização, altera-se o propósito e, cria-se um novo texto. Assim, as práticas de leitura e produção textual devem contemplar os aspectos culturais, históricos, sociais”. Para Cardoso (2012) a orientação para a retextualização de gêneros em sala de aula deve considerar os procedimentos operacionais para produção de um novo texto a partir de um texto-base.

Retextualizar é produzir um novo texto a partir de um ou mais textos-base. [...] Vale ressaltar trata-se de operar com novos parâmetros de ação da linguagem, porque é um novo texto que está sendo produzido, redimensionam-se as projeções de imagens dos interlocutores, do lugar social que ocupam, dos conhecimentos que partilham do tempo e espaço de circulação do texto, enfim, é um novo propósito para a ação de linguagem (MATENCIO, 2002 *apud* CARDOSO, 2007, p. 29-34).

A autora ainda nos diz que

para retextualizar é preciso compreender o texto-base [...]. Para a produção do novo texto não se pode negligenciar o funcionamento discursivo do gênero [...] que, circulando na esfera *discursiva*, apresenta características específicas relativas ao pacto ficcional entre autor e leitor e apresenta em sua estrutura (as escolhas linguísticas, por exemplo) características associadas às suas funções (CARDOSO, 2007, p. 36).

Assim, a compreensão do texto-base é fundamental no processo e outra faceta importante dos gêneros que devemos levar em consideração conforme Dell’Isola (2012) são as regularidades observáveis nos textos de um mesmo gênero e das conexões sociais entre gênero e propósitos comunicativos, pois segundo Swales (1990 *apud* DELL’ISOLA, 2012, p. 12), “o gênero compreende uma classe de eventos comunicativos cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses, são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero”.

Conforme Venturim e Lins (2013, p. 37), Dell’Isola propõe, para a realização da atividade de retextualização, um conjunto de procedimentos e de reflexões necessárias para desenvolver esta transformação. São eles:

1) Leitura de textos publicados, previamente selecionados; 2) Compreensão textual, observação e levantamento das características de textualização do texto lido; 3) Identificação do gênero, com base na leitura, compreensão e observações feitas; 4) Retextualização: escrita de um outro texto, orientada pela transformação de um gênero em outro gênero; 5) Conferência: verificação do atendimento às condições de produção: o gênero textual escrito, a partir do original, deve manter, ainda que em parte, o conteúdo do texto lido; 6) Identificação, no novo texto, das características do gênero-produto da retextualização; 7) Reescrita, após a verificação do atendimento às condições de produção (trata-se da escrita da versão final do texto, feitos os ajustes necessários). Por fim, é importante destacar que o processo de retextualização proposto por Dell’Isola torna possível a divulgação de diversos

textos em diferentes espaços da mídia, de forma a atingir diferentes públicos leitores (VENTURIM; LINS, 2013, p. 37).

No contexto atual, Marcuschi (2010, p.15) afirma que “há um conjunto de gêneros textuais que estão emergindo no contexto da tecnologia digital em ambientes virtuais”.

Os gêneros emergentes nessa nova tecnologia são relativamente variados, mas a maioria deles tem similares em outros ambientes, tanto na oralidade como na escrita. Contudo, sequer se consolidaram, esses gêneros eletrônicos já provocam polêmicas quanto à natureza e proporção de seu impacto na linguagem e na vida social. Isso porque os ambientes virtuais são extremamente versáteis e hoje competem, em importância, entre as atividades comunicativas, ao lado do papel e do som. Em certo sentido, pode-se dizer que, na atual sociedade da informação, a Internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo (MARCUSCHI, 2010, p.15-16).

E, nesse sentido de emergência dos gêneros no ambiente digital, conforme Nonato e Sales (2019, p. 167), “até pouco tempo, parecia suficiente relacionar os gêneros digitais aos gêneros textuais tradicionais que lhe teriam dado origem, julgando-se que isto bastasse para a transferência de habilidades de um gênero para outro”. Contudo, conforme os autores,

a realidade sempre se impõe às simplificações aligeiradas. Tanto o uso social, condicionante importantíssima do currículo escolar, quanto as características e as singularidades textuais dos gêneros digitais pressionam a escola a tratar os gêneros textuais digitais com a importância que têm para a construção do letramento dos formandos na contemporaneidade (NONATO; SALES, 2019, p. 167).

Assim, concluímos concordando firmemente com a afirmação de Araújo e Costa de que “é importante que a escola também se abra à reflexão não só da composição textual dos gêneros digitais, mas também de seu funcionamento, fato que lhe permitirá avançar no estudo da língua como um lugar de interação humana”. (ARAÚJO, COSTA, 2007, p. 32-33).

6 METODOLOGIA

Nesta seção, tratamos sobre os aspectos metodológicos de nossa proposta de intervenção, analisamos algumas metodologias de ensino dos gêneros como os Projetos Didáticos de Gênero, metodologia de ensino que usaremos em nossa proposta. Terminamos a seção trazendo uma breve discussão sobre a temática do nosso PDG, mostrando como a mídia e o discurso violento fortemente veiculado podem influenciar a vida dos discentes. Abordamos também a concepção de competências socioemocionais, além de especificamente tratarmos da empatia como combate ao comportamento passivo dos estudantes diante da grande gama de informação a que são expostos constantemente.

6.1 Aspectos metodológicos da proposta intervenção

Esta pesquisa tem caráter propositivo, pois elaboramos uma proposta de ensino destinada a retextualização escrita e multissemiótica de minicontos multimodais presentes no ambiente digital.

Quanto à natureza, nossa pesquisa pode ser classificada como pesquisa aplicada, visto que esta é definida por Tereza Leme Fleury e Sérgio Werlang (2017, p. 11) como “atividades em que conhecimentos previamente adquiridos são utilizados para coletar, selecionar e processar fatos e dados, a fim de se obter e confirmar resultados, e se gerar impacto”. Ademais, a pesquisa aplicada também,

concentra-se em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais. Está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções. [...] A geração de impacto da pesquisa aplicada vai além da dimensão acadêmica de divulgação do conhecimento científico e por isso deve ser veiculada de forma estratégica e no formato mais adequado para atender os objetivos de qualificar o debate público e/ou influenciar os atores responsáveis pelo processo de tomada de decisão (FLEURY; WERLANG, 2017, p. 11).

Nossa proposta parte de uma temática pertencente ao componente curricular da rede pública de ensino de Fortaleza e pretendemos que, com esta pesquisa, tanto a comunidade escolar tenha acesso ao produto final, como também que os minicontos multimodais extrapolem os muros da escola e circulem efetivamente na sociedade gerando um impacto positivo no público.

A metodologia utilizada comumente nas pesquisas do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS é a pesquisa-ação. A pesquisa-ação educacional conforme Tripp (2005, p. 445) “é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”. Porém, no ano de 2020 com o agravamento da pandemia do Covid-19, a intervenção em sala de aula se tornou impossível devido ao isolamento social decretado pelo governo do Estado do Ceará. Seguindo a orientação da Coordenação Nacional do PROFLETRAS, nossa pesquisa tem caráter propositivo, para posteriores aplicações em sala de aula.

Os sujeitos que comporiam o universo desta pesquisa, a princípio, seriam alunos regularmente matriculados em uma turma do 8º ano do ensino fundamental, no turno da manhã, no ano letivo de 2020, em uma escola pública municipal de Fortaleza, Ceará. Devido à escassez de acesso a recursos tecnológicos para a grande maioria dos alunos, não foi possível desenvolvermos esta pesquisa em caráter de ensino remoto, seguindo todos os passos necessários. Assim, de acordo com as habilidades e competências presentes na BNCC, como demonstraremos adiante, nossa proposta poderá ser utilizada nas aulas de Língua Portuguesa em turmas de 8º e 9º do Ensino Fundamental.

No próximo tópico discorreremos o embasamento teórico a respeito da metodologia ativa que usamos nesta pesquisa, buscando atrelar nossa proposta aos princípios mencionados acima.

6.2 Os projetos didáticos de gênero

Dentre os diversos estudos teórico-metodológicos existentes, devido à recente publicação da BNCC vemos a necessidade de trabalhar dentro de um campo de atuação escolhido previamente, levando em conta situações reais de produção, interesse e importância para os alunos, para só então haver a escolha da temática e gênero que será sistematicamente trabalhado. Para isso, detivemos nosso olhar a uma metodologia que coloca em prática esses princípios, os projetos didáticos de gênero.

Guimarães e Kersch (2012) elaboraram uma proposta metodológica de didatização de gêneros, o PDG, apropriando-se dos projetos de letramento propostos por Kleiman para seu desenvolvimento e fazendo uma releitura das sequências didáticas propostas por Schneuwly e Dolz.

As sequências didáticas são uma maneira de conduzir o trabalho com os gêneros escolhidos de acordo com uma série, levando em consideração diversos fatores e fazendo as adaptações necessárias. Schneuwly e Dolz (2004, p. 97) afirmam que “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Já os projetos de letramento envolvem planos de atividades visando ao letramento dos alunos. Conforme Kleiman

Um projeto de letramentos se constitui como um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Assim, Oliveira (2010) explica que os projetos de letramento podem ser trabalhados como práticas que contextualizam a leitura e a escrita, possibilitando abordar os gêneros não como um ‘fim’, mas como um ‘meio’.

Corresponde, noutros termos, a ensinar com os gêneros e não sobre os gêneros, o que significa considerá-los como o elemento organizador da ação de ensinar. Trabalhar, nesse sentido, requer que se organize o currículo como algo flexível, dinâmico, voltado para a realidade local (OLIVEIRA, 2010, p. 342).

No conjunto de atividades do PDG, as práticas sociais em que os alunos estão inseridos ganha força, pois todo o projeto parte da realidade social dos estudantes, propiciando uma prática de linguagem situada. Conforme Marques a grande diferença entre as Sequências Didáticas e o Projeto Didático de Gênero

encontra-se na proposta de ensino. Enquanto as SD estão mais ligadas às questões estruturais e lingüísticas do gênero, o PDG visa a explorar as mesmas questões e também articulá-las diretamente com o processo de leitura, prática social do aluno e da comunidade onde o aprendiz vive. Assim o trabalho com os gêneros textuais deixa de ser artificializado, como ocorre, muitas vezes, com as sequências didáticas e emerge da realidade dos alunos, ou seja, o gênero passa a ter um vínculo com a prática social dos aprendizes (MARQUES, 2014, p. 58).

Conforme Kersch e Rabello (2016, p. 50) o PDG abre espaço para que a leitura e a escrita sejam vistas com o mesmo grau de importância, “assim são requeridas também outras habilidades do professor que trabalha com essa metodologia, entre elas, por exemplo, o trabalho com a multimodalidade”. Falando também sobre o PDG, Marques (2016, p. 111) explica que “nessa metodologia o gênero textual é o instrumento e o objeto de estudo para o

desenvolvimento de atividades de leitura, de análise linguística, de apreensão das características discursivas do gênero e de recursos multissemióticos que ele pode apresentar”.

Logo, as concepções de letramento e de prática social nas quais o projeto didático de gênero se embasa, segundo Marques (2016, p. 113) podem ser “o ponto de partida para o trabalho com o PDG, pois gênero e prática social se integram e o conhecimento torna-se mais palpável”. Nesse contexto, o ensino do gênero como conteúdo relevante não significa que ele deva constituir-se no elemento estruturante das práticas sociais mobilizadas no projeto, sob o risco de reduzir o objeto de ensino e o trabalho escolar aos seus aspectos formais e analíticos.

Conforme Marques (2016, p. 112), o desenvolvimento do PDG ocorre em dois níveis, “no primeiro, o docente planeja o projeto, seleciona e estuda os gêneros que emergem das práticas sociais dos alunos, pois é a partir da escolha temática que opta pelo gênero a ser trabalhado e no segundo ocorre a execução do projeto”. Oficinas e módulos são desenvolvidos apresentando atividades de leitura, escrita e análise linguística, que conduzirão à produção de texto. Ainda, conforme a autora: “a grade de avaliação é o momento de retomada dos estudos realizados e da reflexão dos aprendizes sobre os textos construídos”. (MARQUES, 2016, p. 112).

A leitura no escopo do PDG, de acordo com Kersch e Rabello (2016, p. 50) “é interação, é diálogo entre sujeitos historicamente construídos, de forma a atribuir sentidos. Além disso, é prática social é usada para agir no mundo”. Nessa perspectiva, por partir da realidade dos alunos “o professor deve se tornar um agente de letramento, que estimula a participação de todos os envolvidos no processo e se permite aprender também”. (KERSCH; RABELLO, 2016, p. 50).

Marques (2016, p. 113) explica que “o trabalho com os gêneros discursivos como instrumentos de aprendizagem é inegável, visto que eles representam a prática languageira da sociedade, podendo apontar diversas estratégias para o ensino da língua materna”.

Dessa forma, é fundamental refletir sobre o cenário educacional da educação básica e pensar projetos com aportes teóricos que explorem o ensino da língua com qualidade e significado para os aprendizes, articulando gêneros textuais, prática social e multiletramentos em projetos didático. Conforme Kleiman (2005, p. 21), “o letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas” (MARQUES, 2016, p. 114).

Nesse cenário, a BNCC configura-se documento norteador do ensino básico, no Brasil, trazendo orientações curriculares ligadas aos eixos da leitura, escrita, oralidade, artístico-literário e análise linguística/semiótica, todos voltados para as práticas sociais e

interativas na vida dos estudantes. Essa forma de organizar conteúdo por se tratar de práticas sociais dos aprendizes dialoga com a execução dos projetos didáticos de gênero, como podemos observar no trecho abaixo.

As práticas de produção de textos propostas no eixo Escrita consideram dois aspectos do ato de escrever. Por um lado, enfatizam sua natureza processual e colaborativa. Esse processo envolve movimentos ora coletivos, ora individuais, de planejamento-produção-revisão, nos quais são tomadas e avaliadas as decisões sobre as maneiras de comunicar o que se deseja, tendo em mente aspectos como o objetivo do texto, o suporte que lhe permitirá circulação social e seus possíveis leitores. Por outro lado, o ato de escrever é também concebido como prática social e reitera a finalidade da escrita condizente com essa prática, oportunizando aos alunos agir com protagonismo (BRASIL, 2017, p. 246).

Assim, em um trabalho conjunto com a BNCC e o PDG, propomos partir das práticas sociais dos alunos, presentes nos campos de atuação na vida dos estudantes, para trabalhar uma temática, que seja um problema real na comunidade escolar. A partir da definição da temática, partimos para a escolha dos gêneros adequados para o desenvolvimento do projeto de acordo com o perfil dos alunos e com a realidade escolar. Conseguimos então conforme Marques (2016, p. 121) “por meio dos gêneros, tecnologias e prática social, ampliar a nossa “lente” e a do aluno para explorar os multiletramentos [...], de forma que os gêneros cumpram sua função social e atinjam seus interlocutores, ganhando um novo significado”. Nonato e Sales ainda afirmam que

para vivenciar potencialmente o currículo escolar como prática de formação, as TDIC associadas às demandas de uso da escrita contribuem para que a escola viva a cultura digital como prática de escrita (sociabilizada e problematizada), fazendo do texto não é apenas um pretexto para o exercício de regras de ortografia ou da gramática normativa, mas como meio de exposição de ideia, desenvolvimento da crítica, apresentação das subjetividades e aprendizagens, elaboração de argumentações e ideias sobre as coisas e o mundo (NONATO; SALES, 2019, p. 169).

Portanto, se realizada adequadamente a proposta de trabalho com os gêneros discursivos pode propiciar aos estudantes construir experiências discursivas no ambiente escolar. Durante todas as etapas, eles poderão se envolver e participar nas leituras, contar oralmente suas experiências e fazer suas produções textuais, tentando adequar seus textos o máximo possível à proposta solicitada, com a certeza de que aqueles textos serão divulgados e vistos por diversas pessoas. Acima de tudo, após esse trabalho os discentes terão aprendido aspectos importantes com relação à estrutura, composição e aspectos linguísticos referentes ao gênero em estudo, mas, além disso, com o devido incentivo e trabalho contínuo, poderão se

tornar leitores proficientes e autores de seus próprios textos, fazendo isso de modo consciente e seguro.

No próximo tópico discorreremos a respeito da temática que permeia o desenvolvimento de nosso projeto didático do gênero miniconto multimodal.

6.3 A temática do PDG “Quem conta um miniconto aumenta um sonho”

Nossa metodologia será de caráter propositivo, assim apresentamos uma proposta de projeto didático voltado para a produção escrita e multissemiótica de minicontos multimodais presentes na esfera digital. Esta proposta foi pensada para ser aplicada, preferencialmente nas turmas de 8º e 9º dos anos finais do ensino fundamental, levando em consideração o nível de desenvolvimento dos alunos nessa etapa escolar. Procuramos adequar nossa proposta ao que os documentos norteadores da educação do Brasil a nível Federal e Estadual trazem. Assim, em cada atividade trazemos as habilidades com as quais estamos trabalhando.

Para a consecução do projeto partimos de uma discussão que vem sendo feita com os alunos da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Há três anos em toda a rede temos trabalhado conteúdos relativos às competências socioemocionais com os alunos. No último ano em especial desenvolvemos muitos trabalhos sobre a amabilidade e a empatia.

Em minha prática pedagógica, o índice alto de violência na comunidade na qual leciono e os conflitos entre alunos internos e externos à escola fez com que tivéssemos muitos debates sobre como a empatia poderia ser importante para lidar com esse problema grave e que não é local. Nas discussões chegamos à conclusão de que estar exposto constantemente à violência pode tornar-nos menos empáticos com o sofrimento das pessoas, e com a discussão coletiva o debate se encaminhou para como a mídia lidava com essa questão.

Logo, percebendo que esse é um problema local para os alunos e partindo da lógica de que no Projeto Didático de Gênero é a partir da escolha da temática que se opta pelo gênero a ser trabalhado, faremos uma breve explanação da temática com a qual trabalhamos para a produção dos minicontos multimodais no desenvolvimento do PDG.

Atualmente, vemos, no discurso midiático, cada vez mais a violência ser banalizada e naturalizada. Os jornais televisivos cederam o lugar de reportagens a plantões policiais. Não satisfeitos em contar os números de furtos, roubos, homicídios entre outros, eles mostram o desespero da população e dos familiares das vítimas em reportagens sensacionalistas e desumanas com a dor “do outro”.

Falando especificamente sobre a mídia televisiva, Castro e Batista (2013, p. 161) afirmam que “o estado da arte sobre estudos do campo da educação a respeito da televisão conclui que, em sua maior parte, essas investigações considerem que o poder de influência da TV na vida do jovem seja “determinante e cumpra um papel alienante.” Em sua pesquisa citam que ocorre a existência, apontada por diferentes estudiosos da mídia brasileira e internacional, em situações de forte disputa pela audiência de uma inclinação à “espetacularização” ou “dramatização” da notícia. (BOURDIEU, 1997; COUTINHO, 2006 *apud* CASTRO; BATISTA, 2013, p. 162).

Trata-se de lançar mão de recursos que prendam a audiência – mesmo que, muitas vezes, sob o risco de comprometer a informação, trazendo uma forte carga emocional, certo esquematismo entre “bons” e “maus”, lições de moral e dramaticidade. É a transformação da notícia em “show” ou forma de entretenimento. [...] Os telejornais populares, por sua vez, pressupõem dirigir-se às camadas mais pobres da população e a enunciação é sempre organizada em torno de uma denúncia geral de descaso, incapacidade administrativa, desfaçatez de autoridades e bandidos: todas as grandes e pequenas injustiças a que pobres são submetidos são elencadas em linguagem dramática, sempre alguns tons acima e sem análise alguma (CASTRO; BATISTA, 2013, p. 166-167).

Os autores explicam justamente que a escola pode desempenhar um papel importante na formação do público leitor televisivo.

Como afirma Baccaga (2003), o desafio é contribuir para que os alunos interpretem, de forma crítica, o conteúdo que chega pela telinha e, desse modo, acrescentamos, ampliem seu repertório de informações (Cavalsan, 2007), suas possibilidades de posicionamento e de participação qualificada nas instâncias públicas de discussão e debate (CASTRO; BATISTA, 2013, p. 162).

Castro e Batista ainda afirmam que vale a pena enfrentar esse desafio no ambiente escolar, visto que, Martín_Barbero (1997 *apud* CASTRO; BATISTA, 2013, p. 163) alerta que, “uma informação não chega a um receptor com um sentido pronto, construído, mas esse processo é, mediado pelo contexto cultural em que ocorre. Dessa forma, a escola pode atuar como mediadora entre o conteúdo transmitido pela TV e o sentido formado pelos alunos”.

Muitos adolescentes em idade escolar e suas famílias são espectadores assíduos dos mencionados programas midiáticos, que tendem a espetacularizar a violência. O próprio discurso da naturalização da violência já faz parte do dia a dia de muitos desses jovens, logo, trabalhar a criticidade, para entender o que está por trás desses discursos midiáticos, que se instauraram com tanta força, e a empatia como forma de resistência a eles, se torna de fundamental importância para provocar uma mudança social em suas vidas e na de sua

comunidade. Para isso discorremos sobre o papel das competências socioemocionais na educação, como contribuição para o desenvolvimento integral do ser humano, enfocando na empatia.

Um relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico OCDE (2015, p. 34) define as frequentemente debatidas competências socioemocionais como “capacidades individuais que são manifestadas em padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos, podem ser desenvolvidas mediante experiências de aprendizagem formal e informal e influenciam importantes resultados socioeconômicos ao longo da vida da pessoa”.

O já citado relatório (2015, p. 35) ainda explica o modelo de estudo desenvolvido por especialistas, chamado Cinco Grandes Fatores, Big Five, sustentando que “os traços com base biológica interagem com o ambiente social e, em função da interação, foi criado um sistema de classificação de personalidade que distingue cinco dimensões básicas: extroversão, amabilidade, conscientização, estabilidade emocional e abertura a experiências”.

Dentre as cinco dimensões, destacamos a Amabilidade, que possui três microcompetências são elas: empatia, respeito e confiança

Amabilidade diz respeito à capacidade de conhecer pessoas e ser afetuoso, solidário e empático, ou seja, ser capaz de compreender, sentir e avaliar uma situação pela perspectiva e repertório do outro, colocando-se no lugar dessa pessoa. O que as evidências dizem: estudos relacionam o desenvolvimento das competências socioemocionais empatia, respeito e confiança com a conclusão do Ensino Médio e a diminuição de indicadores de violência. Ajudam-nos a assumir o melhor de outras pessoas que estão ao seu redor e a tratá-los com respeito. Tem relação com as competências gerais da BNCC 1, 4, 6, 7, 8, 9 e 10 (SANCHES; REZENDE, 2020, p. 21).

Conforme Sanches e Rezende (2020, p. 21), a microcompetência empatia é definida como: “Ser capaz de assumir a perspectiva dos outros e de utilizar habilidades para entender suas necessidades e sentimentos, agindo com generosidade e consideração”. Ampliando a discussão sobre a empatia na sociedade, as autoras (2020, p. 34) ainda afirmam que “aprender a gerenciar emoções, a exercitar a empatia – tendo abertura para buscar compreender o ponto de vista do outro e discutir diferentes opiniões – e a resolver problemas de convívio são aprendizagens a serem construídas gradualmente, a partir de situações reais”.

Em consonância com isso, os atuais documentos norteadores da educação básica brasileira primam pela educação integral dos alunos, entendendo-se aqui educação integral como a que leva em consideração o estudante como um todo e não só seus aspectos cognitivos. Tanto a BNCC quanto o DCRC trazem diretrizes que orientam para o desenvolvimento das competências socioemocionais nos estudantes.

Explicitando a competência geral 9 da BNCC dentre as outras citadas, vemos que há um diálogo explícito com a competência socioemocional amabilidade.

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 10).

O documento (2017) ainda mostra que, indiretamente, a empatia está presente em pelo menos duas outras competências gerais na BNCC, a 7 utilizando habilidades cognitivas de pensamento crítico de modo a promover e respeitar os direitos humanos envolve as competências socioemocionais de empatia e respeito e a 10, pois a ação coletiva com base em princípios inclusivos e de apoio exige que os alunos desenvolvam as competências pró-sociais de empatia, respeito e confiança.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2017, p. 9).

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 10).

Também no campo artístico literário de língua portuguesa no ensino fundamental – anos finais há um comentário relacionado à empatia.

Destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente (BRASIL, 2017, p. 139).

O DCRC ao trazer a competência geral 9 da BNCC explica

o objeto da competência: Empatia e Cooperação. *O que fazer:* Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação. *Para que:* Fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade, sem preconceitos de qualquer natureza. *Subdimensão:* Acolhimento da perspectiva do outro (Compreensão de motivações e pontos de vista do outro. Atuação em favor de outras pessoas e comunidades) (CEARÁ, 2019, p. 72).

Nessa perspectiva, buscamos trabalhar o senso empático nos alunos, com a produção de minicontos multimodais, baseados na temática da naturalização da violência na mídia, como mostrado acima. A partir dessa linha de pensamento, há assim, a aplicação de um projeto didático de gênero do miniconto multimodal em todas as etapas, com temáticas relativas ao discurso midiático da naturalização da violência, observando a forma como esse assunto é contemplado e como a competência socioemocional empatia pode ser desenvolvida no combate a esses discursos, bem como a forma como a recepção leitora, a retextualização e a circulação do gênero no ambiente escolar serão trabalhadas.

Esse projeto de atividades poderá ser utilizado juntamente com a apresentação de textos de outros gêneros em um período de dez semanas, duas horas-aula semanais, todo o projeto deve ser planejado para esse período, podendo haver reestruturação do calendário em decorrência de atividades extraclasse programadas posteriormente pela escola. O projeto também poderá ser trabalhado em ensino híbrido, se assim houver condições, readequando o tempo necessário em cada oficina.

7 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Esta seção é destinada à descrição de dez oficinas planejadas para o trabalho com esse gênero discursivo. Cada oficina traz um plano de aula com a carga horária total de 2h/a, o tempo aproximado de cada atividade e os textos utilizados em todas aulas com o link para as páginas online. Todas as atividades foram pensadas para o ensino presencial, mas também há possibilidade do plano ser aplicado no ensino remoto online com as adaptações necessárias. Além disso, as sugestões de tempo para as atividades de apresentação tomam como parâmetro uma turma com cerca de 35 alunos, logo, dependendo da quantidade de estudantes o tempo poderá ser reajustado⁶.

7.1 Apresentação da situação de comunicação

Quadro 1 – Plano de aula 1

(continua)

Turma: 8º/ 9º
Tempo previsto para o desenvolvimento das atividades: 2h/a
Objetivo da aula: Trabalhar as competências socioemocionais, com enfoque na empatia
Objeto do conhecimento: Apreender os sentidos globais do texto; Apreciação e réplica; Discussão oral
Recursos: Smartphone / projetor de tela / notebook / lousa / caderno.
Campo de atuação: Vida pública / jornalístico-midiático
Prática de linguagem: Leitura / oralidade
Habilidades da BNCC: (EF69LP24) Discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário etc., como forma de criar familiaridade com textos legais – seu vocabulário, formas de organização, marcas de estilo etc. -, de maneira a facilitar a compreensão de leis, fortalecer a defesa de direitos, fomentar a escrita de textos normativos (se e quando isso for necessário) e possibilitar a compreensão do caráter interpretativo das leis e as várias perspectivas que podem estar em jogo. (EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais,

⁶ Como sugestão, este projeto também poderá contar com a interdisciplinaridade, por meio do trabalho em conjunto em algumas oficinas com professores de outras disciplinas de linguagens como Artes.

Quadro 1 – Plano de aula 1

(conclusão)

cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos. (EF89LP04) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.
Competências específicas: 6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais. 7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
Gêneros textuais/discursivos: Artigo e documento normativo
Tema contemporâneo: Educação em direitos humanos
Competências socioemocionais ⁷ : Foco / Assertividade / Respeito
Procedimentos metodológicos: Roda de conversa / Atividade em grupo
Atividade flexibilizada: A atividade está disponível também no formato online. Para desenvolver o professor poderá usar um aplicativo síncrono de reuniões como o “Google Meet” ou “Zoom” e uma plataforma assíncrona como o “Google Classroom” ou “Moodle”. Se preferir também poderá enviar essas atividades e receber as respostas por meio de aplicativos como “Whatsapp” ou redes sociais como “Instagram” e “Facebook”.
Ambiente de aprendizagem: Sala de aula presencial ou virtual
Avaliação: Participação efetiva dos alunos na atividade proposta

Fonte: Elaborado pela autora.

Dando introdução ao projeto, a apresentação da situação é o momento em que os estudantes entenderão como ele funcionará. Nesse momento de apresentação poderá ser explicado aos alunos que o gênero miniconto multimodal será estudado e o objetivo que esta atividade terá a produção desse gênero com base nas características estudadas. Inicialmente,

⁷ Sanches e Rezende (2020, p. 20-22) explicam que o Instituto Ayrton Senna baseado no modelo “Big five” traz a definição de cada uma das cinco macrocompetências e suas respectivas dezessete microcompetências, definindo sua importância, são elas: Abertura ao novo (Curiosidade para aprender, Imaginação criativa, Interesse artístico); Autogestão (Determinação, Organização, Responsabilidade, Persistência, Foco); Resiliência emocional (Tolerância ao estresse, Autoconfiança, Tolerância à frustração); Engajamento com os outros (Iniciativa social, Assertividade, Entusiasmo) e Amabilidade (empatia, respeito e confiança).

pretendemos apresentar a temática da empatia relativa às competências socioemocionais e explicar como no dia a dia essa característica pode influenciar positivamente suas vidas. Os alunos também poderão ter acesso ao que a BNCC define como empatia e porque essa competência é tão necessária.

Na primeira oficina, o intuito foi adentrar no tema da empatia, que será a temática fomentada com base no trabalho desenvolvido pela rede de ensino com as competências socioemocionais e fazer os alunos discutirem sobre como a empatia é uma competência importante para desenvolverem em suas vidas. Para isso, começamos este momento com a leitura do texto “Seu texto tem empatia?” Publicado no site “Casa do texto”. (20 min.)

Seu texto tem empatia?

Uma das qualidades de um texto é a empatia. Colocar-se no lugar do outro ajuda a criar uma conexão com o seu interlocutor e leva-lo a prestar atenção no que você quer dizer. Há várias maneiras de fazer isso, mas antes de tudo é preciso entender o que desperta emoção no seu leitor.

Ter empatia não significa concordar com o outro. Você pode muito bem pensar de forma completamente diferente, mas ainda assim expor sua opinião para criar um caminho para o diálogo (a não ser, é claro, que você prefira o monólogo) e tentar entender os sentimentos e emoções da outra pessoa. Empatia deriva do grego ‘*empáttheia*’, ligada a sentimento, emoção. Ter empatia significa estabelecer uma cognição a partir das referências internas do outro.

Mas estamos falando de linguagem, e como manifestar empatia num texto?

Bem, podemos pensar nos inúmeros textos que falam sobre crenças e valores que estão em todo lugar: você escreve e compartilha diariamente nas redes sociais, com colegas, amigos e familiares. Você já prestou atenção no tom desses textos? São agressivos, irônicos, engraçados? Que tipo de sentimento você acha que provocam? E que tipo de sentimento você gostaria que provocassem?

Não estou dizendo para escrever o que agrada ao outro, de jeito nenhum, só afirmo que cabe uma autoavaliação. Talvez você tenha muito a dizer, mas se está usando uma linguagem que não atinge o alvo, para que serve o texto?

Porque desabafos que não dizem respeito a ninguém, a gente faz no diário secreto. Ao publicar um texto, você espera uma reação. Vejo com muita frequência textos que usam termos como ‘vagabundo’, ‘corja’, e quem escreve se espanta com reações exacerbadas, a favor ou contra.

Será que é desta forma que colaboramos para uma sociedade crescer? Quando você publica textos assim, consegue sentir que contribuiu com as pessoas ao seu redor?

Empatia = linguagem não violenta

Gostaria de dar um exemplo do que empatia significa para mim. Eu estava dirigindo já tarde da noite numa avenida bem movimentada de São Paulo e ia entrar à direita numa determinada rua. Dei seta e de repente tomei uma baita fechada pela direita; só não bati o carro porque tive reflexo rápido, mas mesmo assim ainda deu uma triscada. Buzinei, xinguei, acenei, fiz tudo o que é comum no trânsito daqui.

Para minha surpresa, o outro motorista nem revidou. Ele entrou na mesma rua que eu, e acontece que é o endereço de um pronto-socorro infantil. Só vi quando ele tirou uma criança desfalecida do carro e entrou completamente transtornado no hospital.

Está certo, não havia como saber o que estava acontecendo no outro carro naquele momento, e de mais a mais o motorista realmente cortou minha passagem. Mas também não há como saber o que se passa com cada pessoa sem que nosso olhar seja um pouco mais generoso do que a necessidade de expor uma opinião com o dedo apontado para o próximo.

p.s.: desde então, a cada vez que levo uma fechada no trânsito lembro dessa cena.

Fonte: <https://casadotexto.com.br/avaliar-o-impacto-da-linguagem-no-seu-texto/>. Acesso em 12 mar. 2020.

Em seguida podemos mostrar aos estudantes como empatia é definida, porque essa competência é tão necessária e alguns trechos dos documentos oficiais da educação que explicam porque é importante ter essa competência e trabalhamos com ela na escola. Os trechos seguem abaixo e poderão ser projetados pelo datashow e encaminhados para os alunos através de grupos em aplicativos, email ou sala de aula virtuais. (20 min.)

Definição de Empatia

Amabilidade diz respeito à capacidade de conhecer pessoas e ser afetuoso, solidário e empático, ou seja, **ser capaz de compreender, sentir e avaliar uma situação pela perspectiva e repertório do outro, colocando-se no lugar dessa pessoa**. O que as evidências dizem: estudos relacionam o desenvolvimento das competências socioemocionais empatia, respeito e confiança com a conclusão do Ensino Médio e a diminuição de indicadores de violência. Ajudam-nos a assumir o melhor de outras pessoas que estão ao seu redor e a tratá-los com respeito. Tem relação com as competências gerais da BNCC 1, 4, 6, 7, 8, 9 e 10 (SANCHES; REZENDE, 2020, p. 21).

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 10).

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, **negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos**, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2017, p. 9).

Fonte: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em 12 mar. 2020.

Com base nos textos acima propomos dividir a turma em grupos de quatro alunos para que dialoguem sobre o tema e respondam as situações problemas apresentadas. Cada grupo terá uma situação diferente para resolver, eles terão 15 minutos para discutir e cada grupo terá 5 minutos para apresentar a problemática e a solução para a turma. (1h)

Atividade “Situações problemas”

Situação 1: Você chega em casa e conta para sua mãe como foi seu dia na escola, mas ela dá pouca importância. No entanto, você sabe que ela está passando por problemas pessoais, na família e no trabalho. Como você agiria nessa situação para demonstrar empatia pelos problemas dela?

Situação 2: Seu professor pede que você ajude um aluno que se ausentou da escola por um longo período a colocar as matérias em dias. O problema é que o aluno demora bastante para entender suas explicações, faz muitas perguntas e se distrai fácil. Como você agiria nessa situação para demonstrar empatia por esse aluno?

Situação 3: Você vai ao mercado para seus pais comprar alguns mantimentos, no entanto já está atrasado para sair com seus amigos. O caixa que está passando as compras é lento e se atrapalha um pouco, mas você percebe que ele está em treinamento. Nessa situação, como você conseguiria mostrar empatia por essa pessoa?

Situação 4: Você se voluntariou em um projeto na comunidade para ajudar pessoas carentes, mas percebe que algumas famílias que participam poderiam estar com uma vida mais equilibrada se tivessem um planejamento familiar, relacionado por exemplo a quantidade de filhos. Como você agiria nessa situação para demonstrar empatia com essas pessoas?

Situação 5: Você recebe no grupo de mensagens da família, mensagens sobre candidatos políticos, que vão de encontro aos valores que você acredita serem corretos. No entanto, você percebe que a pessoa que está postando as mensagens não verificou a fonte e origem do que está repassando. Como você mostraria empatia por esse familiar?

Situação 6: Já é possível realizarmos muitas atividades na cidade, mesmo sem uma vacina para o vírus Covid19. O que vemos, no entanto, é muitas pessoas não respeitarem as regras impostas. Explique como você acha que a empatia é importante para que possamos conviver em sociedade até termos a vacina disponível a todos para esse vírus.

Situação 7: Você já está cansado de falar sobre a pandemia da Covid 19 e não foi afetado diretamente por essa doença. Seus parentes que pegaram o vírus se curaram rapidamente, mas pense e explique como você poderia demonstrar empatia por milhares de famílias que perderam pessoas que amavam como pais, mães, irmãos e filhos por conta dessa doença.

Situação 8: Você sabe que um colega está passando por graves problemas familiares e que os problemas se tornaram públicos em toda a vizinhança. Na escola os alunos não falam de outra coisa na presença e ausência de seu colega. Como você agiria nessa situação para demonstrar empatia por seu colega.

Situação 9: Você está chateado com seu irmão por causa de uma discussão grave que tiveram no passado, mas sabe que ele está passando por um momento difícil na vida e não tem a quem recorrer por ajuda. Como você demonstraria empatia por seu irmão nessa situação?

Fonte: Elaborado pela autora.

Os 10 minutos finais serão destinados aos momentos didáticos inerentes à sala de aula e à explicação de que na próxima aula trabalharemos com a leitura de algumas notícias televisivas ou impressas de jornais locais e discutiremos sobre o enfoque dado à violência e como isso pode nos impactar em longo prazo.

7.2 Leitura e discussão de notícias jornalísticas

Quadro 2 – Plano de aula 2

(continua)

Turma: 8º e 9º
Tempo previsto para o desenvolvimento das atividades: 2h/a
Objeto do conhecimento: Estilo / Efeitos de sentido / Exploração da multissemiose

Quadro 2 – Plano de aula 2

(continua)

Recursos: Smartphone / projetor de tela / notebook / aplicativos Mentimeter e Google forms
Campo de atuação: Jornalístico-midiático
Prática de linguagem: Leitura / oralidade
Habilidades da BNCC: (EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens). (EF89LP07) Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências etc.) e ao ritmo, melodia, instrumentos e sampleamentos das músicas e efeitos sonoros.
Competências específicas: 3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. 10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.
Gênero discursivo/textual: Notícia
Tema contemporâneo: Educação em direitos humanos
Competências socioemocionais: Curiosidade para a aprender / Foco / Empatia
Procedimentos metodológicos: Apresentação de slides / Questionamentos / Atividade oral e escrita

Quadro 2 – Plano de aula 2

(conclusão)

Atividade flexibilizada: A atividade está disponível também no formato online. Para desenvolver o professor poderá usar um aplicativo síncrono de reuniões como o “Google Meet” ou “Zoom” e uma plataforma assíncrona como o “Google Classroom” ou “Modlle”. Se preferir também poderá enviar essas atividades e receber as respostas por meio de aplicativos como “Whatsapp” ou redes sociais como “Instagram” e “Facebook”.

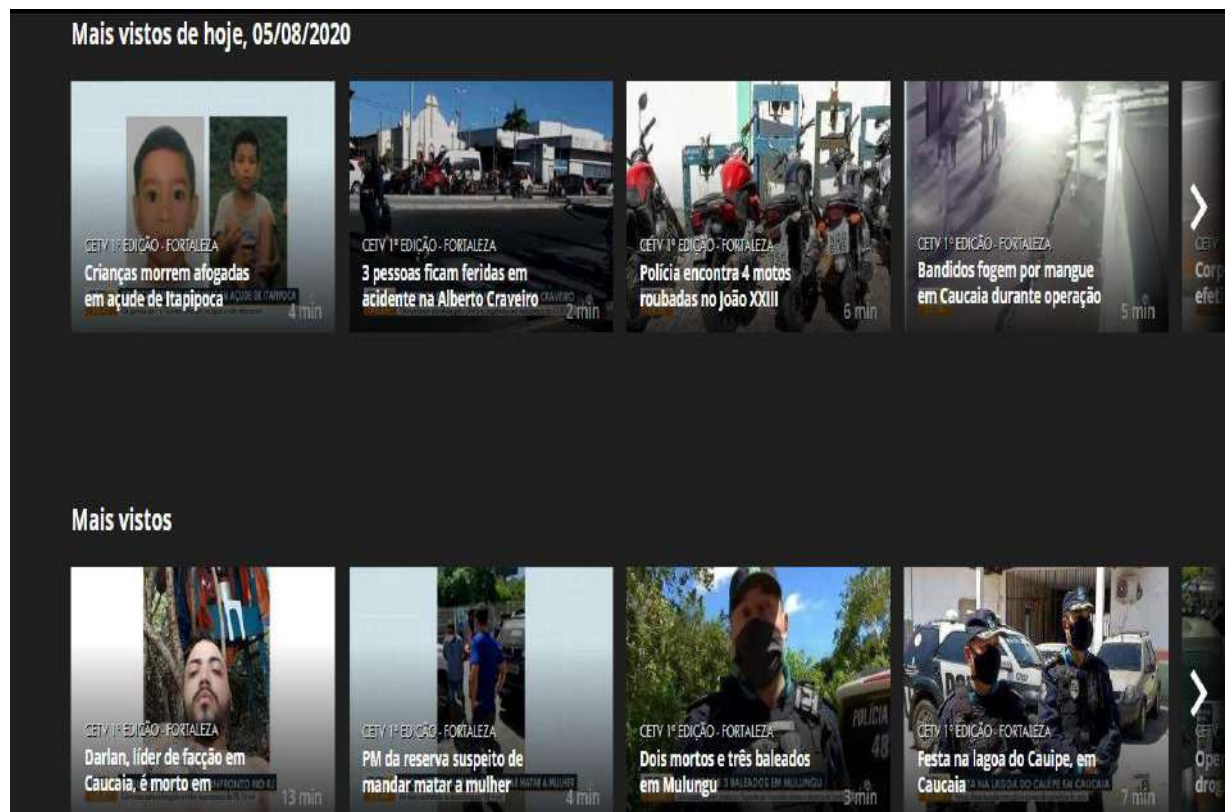
Ambiente de aprendizagem: Sala de aula presencial ou virtual

Avaliação: Participação efetiva dos alunos na atividade proposta

Fonte: Elaborado pela autora.

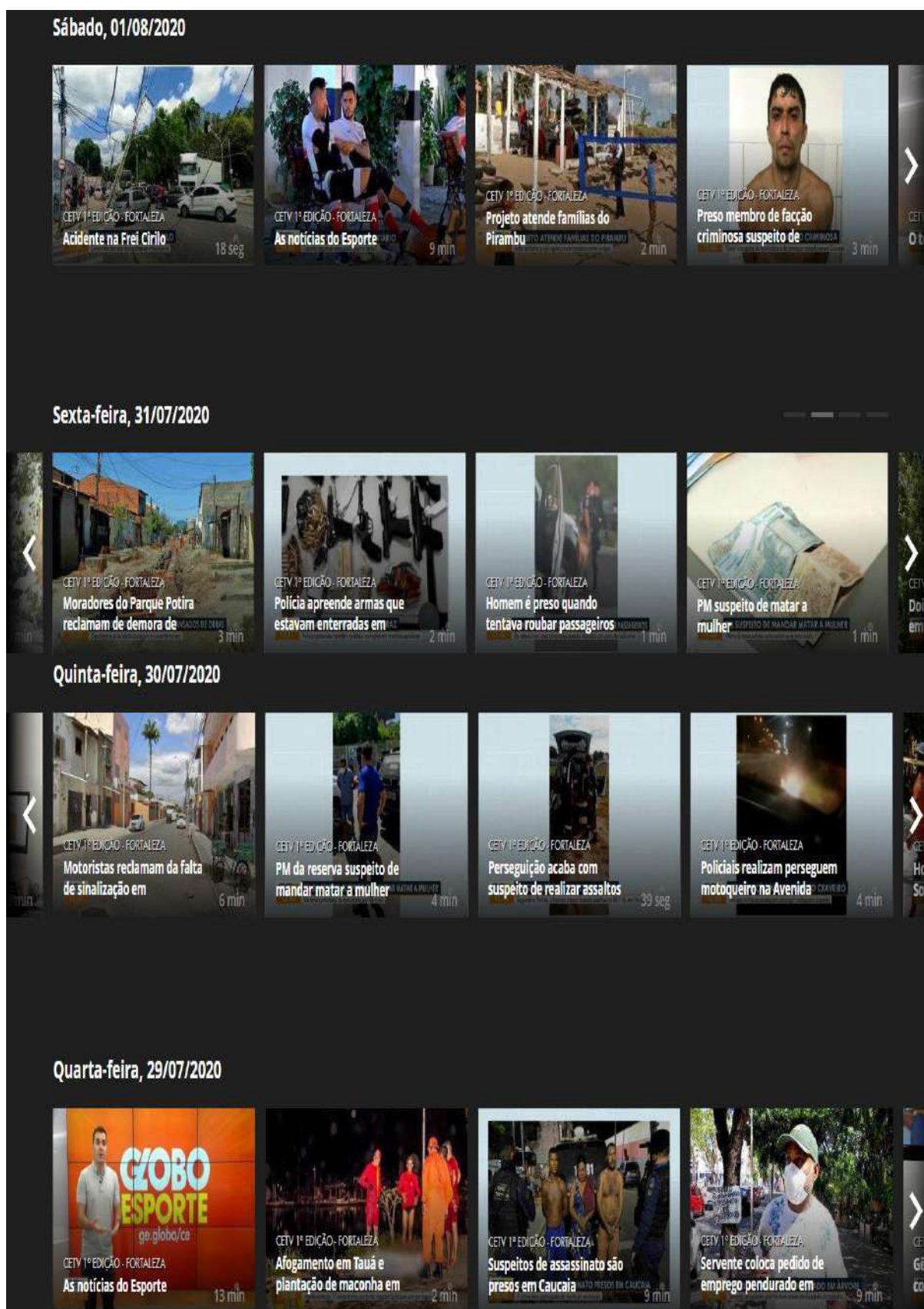
Na segunda oficina voltaremos à atenção para o tipo de notícia veiculada nos meios jornalísticos. Usaremos a lousa digital para trazer diversas notícias dos jornais locais das últimas semanas. Mostraremos o conteúdo disponível nos sites dos jornais coletados durante uma semana e discutiremos sobre qual o principal tema do conteúdo disponibilizado por essas mídias. (20 min.)

Figura 1 – Jornal CE TV 1ª edição – Julho/Agosto 2020 (1)



Fonte: <https://globoplay.globo.com/cetv-1a-edicao-fortaleza/t/TBrfVFPkrg/>. Acesso em: 12 set. 2020.

Figura 2 – Jornal CE TV 1ª edição – Julho/Agosto 2020 (2)



Fonte: <https://globoplay.globo.com/cetv-1a-edicao-fortaleza/t/TBrfVFPkrg/>. Acesso em: 12 set. 2020.

Figura 3 – Jornal O povo online – Julho/Agosto 2020

	ACIDENTE Carro capota após colisão no Eusébio e motorista não fica ferido 2020-08-03 12:02:00		POLÍCIA Fábrica clandestina de armas de fogo é fechada pela PM no Eusébio 2020-08-02 12:06:00
	CASO MIZAEL "Não permitiram nem que a gente celebrasse um mês da partida dele", diz mãe de Mizaél, garoto morto por PM no CE 2020-08-02 18:25:00		LUTO Um mês da morte do Mizaél: família realiza homenagens ao menino 2020-08-02 10:35:00
	CEARÁ Raio apreende 11 armas de fogo escondidas em mochilas escolares em Aquiraz 2020-08-02 14:25:00		FOGO Cinco focos de incêndio são registrados neste sábado, no Cariri 2020-08-01 21:24:00
	VEGETAÇÃO Dois incêndios ininterruptos são registrados na região de Iguatu 2020-08-01 18:35:00		CASO MIZAEL Um mês sem Mizaél: família soltará balões como pedido de Justiça à morte do menino 2020-07-31 12:22:00
	POLÍCIA Pai e filho, que é investigado por fornecer armas para homicídios, são presos em Sobral 2020-08-01 16:49:00		SEGURANÇA PÚBLICA Veículo que levava crack e maconha para o Interior do Ceará é apreendido pela PRF 2020-07-31 10:52:00
	REQUISICIAÇÃO Sesa é requisitada pelo MPCE a esclarecer transferência de setor pediátrico do Hospital Geral 2020-08-01 15:58:00		RIO DE JANEIRO Um dos homens mais procurados do Ceará é encontrado e morre em confronto com a Polícia 2020-07-31 09:30:00

Fonte: <https://www.opovo.com.br/noticias>. Acesso em: 12 set. 2020.

De acordo com a BNCC, “o compromisso da escola é propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas”. (BRASIL, 2017, p.61). Assim, debateremos sobre o discurso da naturalização da violência na mídia e o possível motivo de até os meios que não priorizavam essas notícias terem mudado o foco. Usando o dispositivo mentimeter⁸ podemos pedir que os alunos respondam a primeira palavra que vem a suas mentes ao pensar no motivo da mídia mostrar notícias trágicas com uma frequência cada vez maior e formar uma nuvem de palavras. (10 min.)

Figura 4 – Página online do dispositivo Mentimeter



Fonte: <https://www.mentimeter.com/login>. Acesso em 12 set. 2020.

Um motivo possível, apresentado pelos alunos, poderá ser atribuído ao aumento da **audiência** de espectadores e leitores desse conteúdo. Para isso pediremos que os estudantes respondam em dupla a um questionário com cinco perguntas no aplicativo Google forms.

Questionário - O discurso da naturalização da violência na mídia

- Que tipo de conteúdo tem sido privilegiado como notícia na mídia como se observa nas notícias apresentadas?
- Por quais motivos você acredita que os noticiários têm dado cada vez mais ênfase a esse tipo de notícia?

⁸ O uso deste e dos demais aplicativos digitais utilizados nas atividades no decorrer das oficinas, se justifica não somente pelo uso de uma tecnologia sem propósitos. Queremos que os alunos percebam que há diversas formas de aprendizagem simples, interativas e instigantes por meio da internet e que eles são plenamente capazes de fazer uso dessa tecnologia.

- Quais razões levam as pessoas a quererem consumir a violência corriqueiramente em suas vidas?
- A prática de estar constantemente exposto a essas notícias pode causar que efeito ao ser humano?
- E como nós, não só receptores de conteúdos online, mas também autores podemos combater esse discurso violento midiático? (20 min.)

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 5 – Atividade proposta em página online do Google Forms

☐ Manhã
☐ Tarde

Amabilidade

EMPATIA **RESPEITO** **CONFIANÇA**

Você sabe o que é amabilidade?

Amabilidade é a capacidade de se interessar e de compreender as outras pessoas, colocando-se no lugar delas, confiando, respeitando-as e tratando-as com afeto e solidariedade.

Três pontos são bastante importantes para desenvolvermos a amabilidade.

EMPATIA: É a capacidade de se colocar no lugar de outra pessoa, conhecida ou não, oferecendo ajuda e prestando assistência de acordo com as necessidades dela.

RESPEITO: Engloba aceitar, compreender, acolher sentimentos, desejos, direitos, crenças e tradições alheias. Estimula a boa convivência e aumenta as chances de que os outros nos tratem da mesma maneira.

CONFIANÇA: A percepção de que as pessoas próximas a nós são fundamentais para nosso crescimento, seja quando confiamos nas boas intenções dos outros, seja quando lhes perdooamos por terem cometido erros.

Fonte: <https://docs.google.com/forms/u/0/>. Acesso em 12 set. 2020.

Na sequência pediremos que cada dupla escolha duas respostas dadas as questões para comentar com a classe e dialogar com a turma. Cada dupla terá em média 3min. (50 min)

Os 10 minutos finais serão destinados aos momentos didáticos inerentes à sala de aula e à explicação de que na próxima aula leremos um conto, discutiremos sua temática e relembremos as principais características estruturais desse gênero.

7.3 Leitura de contos e recordação de suas características estruturais

Quadro 3 – Plano de aula 3

(continua)

Turma: 8º e 9º
Tempo previsto para o desenvolvimento das atividades: 2h/a

Quadro 3 – Plano de aula 3

(continua)

Objetivo da aula: Relembrar as características do gênero conto, para posteriormente contrapô-lo ao miniconto
Objeto do conhecimento: Apreciação e réplica / Produção de textos orais / Oralização
Recursos: Smartphone / projetor de tela / notebook / aplicativos Kahoot e Google forms
Campo de atuação: Artístico-literário
Prática de linguagem: Leitura / oralidade
Habilidades da BNCC: (EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, lirias, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão. (EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

Quadro 3 – Plano de aula 3

(conclusão)

Competências específicas: 9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. 10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.
Gênero discursivo/textual: Conto
Tema contemporâneo: Educação em direitos humanos
Competências socioemocionais: Curiosidade para aprender / Organização / Empatia
Procedimentos metodológicos: Roda de conversa / Atividades orais e escritas
Atividade flexibilizada: A atividade está disponível também no formato online. Para desenvolver o professor poderá usar um aplicativo síncrono de reuniões como o “Google Meet” ou “Zoom” e uma plataforma assíncrona como o “Google Classroom” ou “Modlle”. Se preferir também poderá enviar essas atividades e receber as respostas por meio de aplicativos como “Whatsapp” ou redes sociais como “Instagram” e “Facebook”.
Ambiente de aprendizagem: Sala de aula presencial ou virtual
Avaliação: Participação efetiva dos alunos na atividade proposta

Fonte: Elaborado pela autora.

A oficina três será o momento de lermos um conto e discutirmos além de sua temática, sua construção composicional. Relembrar as características já estudadas em séries anteriores relativas à estrutura do gênero. De acordo com Richard Günter,

ao professor que deseja trabalhar a empatia com os contos, é importante ratificar que, durante a leitura, é preciso deixar intervalos para que o aluno comente e tente adivinhar qual será o destino dos personagens no final da história. E, no encerramento, é também necessário recapitular junto com eles quais sentimentos os personagens tinham no começo, no meio e ao final da história. Para Roberta Bento, educadora e fundadora do SOS Educação, a empatia permite que uma pessoa compreenda a situação pelos olhos do outro (APPAI, 117)⁹.

⁹ Disponível em: <https://www.appai.org.br/appai-educacao-revista-appai-educar-edicao-117-era-uma-vez-a-empatia-atraves-dos-contos-de-fadas/>. Acesso em 12 set. 2020.

Começaremos lendo ao conto “Maria” de Conceição Evaristo, que escreve sobre preconceitos, convivência com as diferenças e aceitação. (20 min.)

Conto “Maria” de Conceição Evaristo

Maria estava parada há mais de meia hora no ponto de ônibus. Estava cansada de esperar. Se a distância fosse menor, teria ido a pé. Era preciso mesmo ir se acostumando com a caminhada. Os ônibus estavam aumentando tanto! Além do cansaço, a sacola estava pesada. No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta. O osso a patroa ia jogar fora. Estava feliz, apesar do cansaço. A gorjeta chegara numa hora boa. Os dois filhos menores estavam muito gripados. Precisava comprar xarope e aquele remedinho de desentupir o nariz. Daria para comprar também uma lata de Toddy. As frutas estavam ótimas e havia melão. As crianças nunca tinham comido melão. Será que os meninos gostavam de melão?

A palma de umas de suas mãos doía. Tinha sofrido um corte, bem no meio, enquanto cortava o pernil para a patroa. Que coisa! Faca-laser corta até a vida!

Quando o ônibus apontou lá na esquina, Maria abaixou o corpo, pegando a sacola que estava no chão entre as suas pernas. O ônibus não estava cheio, havia lugares. Ela poderia descansar um pouco, cochilar até a hora da descida. Ao entrar, um homem levantou lá de trás, do último banco, fazendo um sinal para o trocador. Passou em silêncio, pagando a passagem dele e de Maria. Ela reconheceu o homem. Quanto tempo, que saudades! Como era difícil continuar a vida sem ele. Maria sentou-se na frente. O homem assentou-se ao lado dela. Ela se lembrou do passado. Do homem deitado com ela. Da vida dos dois no barraco. Dos primeiros enjoos. Da barriga enorme que todos diziam gêmeos, e da alegria dele. Que bom! Nasceu! Era um menino! E haveria de se tornar um homem.

Maria viu, sem olhar, que era o pai do seu filho. Ele continuava o mesmo. Bonito, grande, o olhar assustado não se fixando em nada e em ninguém. Sentiu uma mágoa imensa. Por que não podia ser de outra forma? Por que não podiam ser felizes? E o menino, Maria? Como vai o menino? cochichou o homem. Sabe que sinto falta de vocês? Tenho um buraco no peito, tamanha a saudade! Tou sozinho! Não arrumei, não quis mais ninguém. Você já teve outros... outros filhos? A mulher baixou os olhos como que pedindo perdão. É. Ela teve mais dois filhos, mas não tinha ninguém também! Homens também? Eles haveriam de ter outra vida.

Com eles tudo haveria de ser diferente. Maria, não te esqueci! Tá tudo aqui no buraco do peito...

O homem falava, mas continuava estático, preso, fixo no banco. Cochichava com Maria as palavras, sem entretanto virar para o lado dela.

Ela sabia o que o homem dizia. Ele estava dizendo de dor, de prazer, de alegria, de filho, de vida, de morte, de despedida. Do buraco-saudade no peito dele... Desta vez ele cochichou um pouquinho mais alto. Ela, ainda sem ouvir direito, adivinhou a fala dele: um abraço, um beijo, um carinho no filho. E logo após, levantou rápido sacando a arma. Outro lá atrás gritou que era um assalto. Maria estava com muito medo. Não dos assaltantes. Não da morte. Sim da vida. Tinha três filhos. O mais velho, com onze anos, era filho daquele homem que estava ali na frente com uma arma na mão. O de lá de trás vinha recolhendo tudo.

O motorista seguia a viagem. Havia o silêncio de todos no ônibus. Apenas a voz do outro se ouvia pedindo aos passageiros que entregassem tudo rapidamente. O medo da vida em Maria ia aumentando. Meu Deus, como seria a vida dos seus filhos? Era a primeira vez que ela via um assalto no ônibus. Imaginava o terror das pessoas. O comparsa de seu ex-homem passou por ela e não pediu nada. Se fossem outros os assaltantes? Ela teria para dar uma sacola de frutas, um osso de pernil e uma gorjeta de mil cruzeiros. Não tinha relógio algum no braço. Nas mãos nenhum anel ou aliança. Aliás, nas mãos tinha sim! Tinha um profundo corte feito com faca-laser que parecia cortar até a vida.

Os assaltantes desceram rápido. Maria olhou saudosa e desesperada para o primeiro. Foi quando uma voz acordou a coragem dos demais. Alguém gritou que aquela mulher safada conhecia os assaltantes. Maria assustou-se. Ela não conhecia assaltante algum. Conhecia o pai do seu primeiro filho. Conhecia o homem que tinha sido dela e que ela ainda amava tanto. Ouviu uma voz: Negra safada, vai ver que estava de coleio com os dois. Outra voz ainda lá do fundo do ônibus acrescentou: Calma gente! Se ela estivesse junto com eles, teria descido também.

Alguém argumentou que ela não tinha descido só para disfarçar. Estava mesmo com os ladrões. Foi a única a não ser assaltada. Mentira, eu não fui e não sei porquê. Maria olhou na direção de onde vinha a voz e viu um rapazinho negro e magro, com feições de menino e que relembra vagamente o seu filho. A primeira voz, a que acordou a coragem de todos, tornou-se um grito: Aquela mulher, aquela negra safada estava com os ladrões! O dono da voz levantou e se encaminhou em direção a Maria. A mulher teve medo e raiva. Que coisa! Não conhecia assaltante algum. Não devia satisfação a ninguém. Olha só, a negra ainda é atrevida, disse o homem, lascando um tapa no rosto da mulher. Alguém gritou: Lincha! Lincha!

Lincha!... Uns passageiros desceram e outros voaram em direção a Maria. O motorista tinha parado o ônibus para defender a passageira: Calma, pessoal! Que loucura é esta? Eu conheço esta mulher de vista. Todos os dias, mais ou menos neste horário, ela toma o ônibus comigo. Está vindo do trabalho, da luta para sustentar os filhos... Lincha! Lincha! Lincha! Maria punha sangue pela boca, pelo nariz e pelos ouvidos. A sacola havia arreventado e as frutas rolavam pelo chão. Será que os meninos gostam de melão?

Tudo foi tão rápido, tão breve. Maria tinha saudades do seu ex-homem. Por que estavam fazendo isto com ela? O homem havia segredado um abraço, um beijo, um carinho no filho. Ela precisava chegar em casa para transmitir o recado. Estavam todos armados com facas-laser que cortam até a vida. Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher já estava todo dilacerado, todo pisoteado. Maria queria tanto dizer ao filho que o pai havia mandado um abraço, um beijo, um carinho.

Fonte: <http://www.letras.ufmg.br/literafr/24-textos-das-autoras/925-conceicao-evaristo-maria>. Acesso em 12 set. 2020.

Após a leitura e interpretação desse conto discutiremos sua temática. Em seguida, em trios os alunos poderão responder a atividade de interpretação (15 min.)

Atividade de interpretação do conto “Maria”

- No conto que lemos, intitulado “Maria”, a personagem principal segue o destino de tantas outras “marias” existentes na sociedade brasileira. Segundo o texto, o que há de comum entre a personagem Maria e outras “marias”?
- O conto revela a situação da mulher negra e pobre numa sociedade que a violenta de diversas formas. No texto, o que você citaria como formas de violência e desrespeito à personagem Maria?
- O machismo e o preconceito racial desencadeiam diversos tipos de violência contra a mulher. Em que passagem do conto em estudo podemos observar este tipo de desrespeito à personagem Maria?
- Mesmo o personagem que tenta defender Maria acaba por não conseguir reagir diante das agressões à mulher. Em que momento alguém poderia de fato ter agido para impedir o desfecho trágico?
- O que a leitura do conto nos leva a observar em relação ao preconceito e à discriminação existentes contra pessoas de classes sociais menos privilegiadas? (20 min.)

Fonte: Elaborado pela autora.

Posteriormente, relembremos algumas características estruturais já estudadas sobre o conto, como gênero que pode trazer mais de um tipo textual, tais como a narração para apresentar os fatos, a descrição para caracterizar personagens e cenários e a dissertação argumentativa para argumentar sobre as atitudes das personagens, predominando o narrativo. A ordem temporal, que geralmente é cronológica e a sequência linear dos acontecimentos. (20 min.)

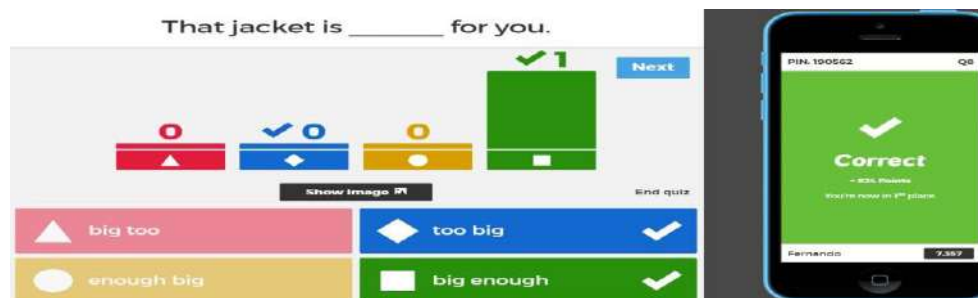
Em seguida, pediremos aos alunos que respondam a segunda parte da atividade agora focada na identificação prototípica do gênero conto. Para isso solicitaremos que utilizem o aplicativo kahoot e respondam as perguntas relativas ao enredo, as personagens, ao tempo, ao ambiente e ao narrador que escolherá um tipo de discurso. (15 min.)

Atividade de identificação das características do gênero conto

- O personagem é um ser ficcional em torno do qual gira a ação do texto narrativo. Os principais ou protagonistas são os que assumem o papel mais importante no texto. Quem é o personagem principal ou protagonista da história?
- O tempo se refere à duração das ações da narrativa e o desenrolar dos fatos na história. Em que tempo se passam os fatos narrados acima?
- O espaço físico é o conjunto dos componentes físicos que servem de cenário ao desenrolar da ação e à movimentação das personagens. Qual o espaço físico no texto acima?
- Os momentos da narrativa/enredo na ordem dos acontecimentos são Situação inicial, Conflito, Clímax do conflito e Desfecho. Elenque abaixo em poucas palavras quando acontece cada um desses momentos.
- Quem é o narrador do conto acima? Ele é um narrador em 3ª pessoa ou narrador-personagem? (20 min.)

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 6 – Aplicativo Kahoot



Fonte: <https://kahoot.com/schools/>. Acesso em 12 set. 2020.

Posteriormente, faremos a correção das atividades em conjunto. (10 min.)

Por fim pediremos que cada trio debata sobre a atualidade e relevância do texto lido e que respondam por que indicariam a leitura do conto com base na discussão gerada em sala, compartilhando seu ponto de vista com os demais estudantes da turma. (20 min.)

Os 10 minutos finais serão destinados aos momentos didáticos inerentes à sala de aula e à explicação de que na próxima aula discutiremos a respeito do gênero miniconto.

7.4 Módulo de reconhecimento do gênero, apresentação e interpretação de minicontos

Quadro 4 - Plano de aula 4

(continua)

Turma: 8º e 9º
Tempo previsto para o desenvolvimento das atividades: 2h/a
Objetivo da aula: Conhecer o gênero miniconto
Objeto do conhecimento: Forma de composição de textos poéticos visuais / Apreciação e réplica
Recursos: Smartphone / projetor de tela / notebook / lousa / caderno
Campo de atuação: Artístico-literário
Prática de linguagem: Leitura / oralidade
Habilidades da BNCC: (EF05LP28) Observar, em ciberpoemas e minicontos infantis em mídia digital, os recursos multissemióticos presentes nesses textos digitais. (EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
Competências específicas: 3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. 9. Envolver-se em práticas de leitura literária que

Quadro 4 - Plano de aula 4

(conclusão)

possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
Gênero discursivo/textual: Minicontos
Tema contemporâneo: Educação em direitos humanos
Competências socioemocionais: Determinação / Entusiasmo / Confiança
Procedimentos metodológicos: Roda de conversa / Atividades orais e escritas
Atividade flexibilizada: A atividade está disponível também no formato online. Para desenvolver o professor poderá usar um aplicativo síncrono de reuniões como o “Google Meet” ou “Zoom” e uma plataforma assíncrona como o “Google Classroom” ou “Modle”. Se preferir também poderá enviar essas atividades e receber as respostas por meio de aplicativos como “Whatsapp” ou redes sociais como “Instagram” e “Facebook”.
Ambiente de aprendizagem: Sala de aula presencial ou virtual
Avaliação: Participação efetiva dos alunos na atividade proposta

Fonte: Elaborado pela autora.

Na quarta oficina, apresentaremos o gênero miniconto, no qual serão trabalhadas as suas especificidades formais e estruturais típicas. Nesse momento, poderemos apresentar o vídeo “Língua Portuguesa Miniconto” com uma pequena explicação sobre o conceito de minicontos.

Figura 7 – Vídeo “Língua Portuguesa Miniconto”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=aFMfk3PiPS8>. Acesso em 12 set. 2020.

Após breve discussão sobre as principais características do miniconto: **concisão, narratividade e totalidade**, deve-se deixar claro para os alunos que existe um horizonte de expectativa que caracteriza os gêneros e que, diante de um texto, o leitor deve preencher esse horizonte com alguns elementos anteriores à própria leitura. (15 min.)

Podemos, a princípio, identificar os elementos da narrativa, para isso utilizaremos o miniconto Bala Perdida. (15 min.)

Miniconto “Bala Perdida” e identificação dos elementos narrativos

Acorda, levanta, vai ganhar a vida...

(Disparos)

... passou tão rápido.

Marcelino Freire

No miniconto identificamos:

Personagens (um narrador e/ ou uma personagem que vive os fatos (acorda, levanta...);

Tempo (o tempo entre as ações);

Espaço (doméstico, rua – dentro e fora de casa – ou outro);

Ação/enredo (situação inicial: acorda, levanta...; clímax: disparo; desfecho: morte da personagem);

Narrador (narrador em 3ª pessoa ou narrador-personagem).

Fonte: BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 75.

As funções, as ações, os propósitos e os conteúdos do gênero também devem ficar evidentes nesta etapa, de modo a situar o miniconto num contexto de interação comunicativa. A intenção é mostrar que o gênero não se restringe a sua função estética, mas está situado em contextos comunicativos participantes e atuantes na e sobre a realidade das pessoas.

Após esse momento podemos separar a turma em trios. Cada trio receberá um miniconto e deverá discutir sobre a atividade e respondê-la.

Atividade de interpretação de minicontos

“Olha, Pai, eu tentei, mas acho que não deu muito certo não...”

Antônio Prata

“Um homem, em Monte Carlo, vai ao cassino, ganha um milhão, volta para casa, se suicida.”

Anton Tchekhov

“Quando acordou o dinossauro ainda estava lá.”

Augusto Monterroso

“Uma vida inteira pela frente. O tiro veio por trás.”

Cíntia Moscovich

“A velha insônia tossiu três da manhã.”

Dalton Trevisan

“Conheceu a esposa em sua festa de despedida”

Eddie Matz

“Vestiu os artefatos, beijou o filho com ternura e saiu pro último trabalho sobre a terra.”

Edival Lourenço

“Vende-se: sapatinhos de bebês nunca usados.”

Ernest Hemingway

“Pegou o chapéu, embrulhou o sol, então nunca mais amanheceu.”

Menalton Braff

“Alzheimer: conhecer novas pessoas todos os dias.”

Phil Skversky

“Eu ainda faço café para dois,”

Zak Nelson

“Dois anos de forte amizade virtual, e agora aquele “silêncio” constrangedor: não havia o que teclar, era a hora do “ombro amigo”.

Leonardo Brasiense

Fonte: <https://www.revistabula.com/1787-30-contos-de-ate-100-caracteres/>. Acesso em 12 set. 2020.

Assim, podemos pedir que os discentes desenvolvam uma pequena narrativa explicando o que imaginaram ao ler os minicontos. **O que teria acontecido antes desses fatos, quem seriam os personagens, eles teriam nomes, onde moram ou moravam? Além disso, devem discutir a linguagem utilizada e os suportes ou meios de circulação do gênero.** O objetivo é que os alunos percebam os elementos de narratividade presentes nos minicontos. (30 min.)

Por fim, cada trio terá por volta de três minutos para compartilhar a leitura dos minicontos recebidos e das identificações aos elementos da narrativa. (40 min.)

Os 10 minutos finais serão destinados aos momentos didáticos inerentes à sala de aula e à explicação de que na próxima aula relacionaremos os gêneros conto e miniconto mostrando seus pontos de convergência e divergência.

7.5 Relação do miniconto com o conto

Quadro 5 – Plano de aula 5

(continua)

Turma: 8º e 9º
Tempo previsto para o desenvolvimento das atividades: 2h/a
Objetivo da aula: Comparar o miniconto com o conto, a fim de estabelecer semelhanças e diferenças entre eles
Objeto do conhecimento: Produção de textos orais / Oralização / apreciação e réplica
Recursos: Smartphone / projetor de tela / notebook / lousa / caderno.
Campo de atuação: Artístico-literário
Prática de linguagem: Leitura / oralidade
Habilidades da BNCC: (EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, lirias, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão (EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de

Quadro 5 – Plano de aula 5

(conclusão)

suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
Competências específicas: 7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias. 9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
Gênero discursivo/textual: Conto/ Minicontos
Tema contemporâneo: Educação em direitos humanos
Competências socioemocionais: Empatia / Imaginação criativa / Entusiasmo / Curiosidade para aprender
Procedimentos metodológicos: Apresentação e questionamentos / Roda de conversa / Atividade em grupo
Atividade flexibilizada: A atividade está disponível também no formato online. Para desenvolver o professor poderá usar um aplicativo síncrono de reuniões como o “Google Meet” ou “Zoom” e uma plataforma assíncrona como o “Google Classroom” ou “Modlle”. Se preferir também poderá enviar essas atividades e receber as respostas por meio de aplicativos como “Whatsapp” ou redes sociais como “Instagram” e “Facebook”.
Ambiente de aprendizagem: Sala de aula presencial ou virtual
Avaliação: Participação efetiva dos alunos na atividade proposta

Fonte: Elaborado pela autora.

Na quinta oficina, compararemos o miniconto com o conto, a fim de estabelecer semelhanças e diferenças entre eles e reforçar as características estruturais e estéticas dos minicontos. Poderemos nesse momento usar o quadro comparativo presente no blog “Leal na UFSB” e explanar as principais similaridades e diferenças entre os dois gêneros. Focando no fato de que o miniconto é muito mais do que um conto pequeno e que a narratividade é uma das características inerentes a sua composição. (20 min.)

Quadro 6 – Relação entre o conto e o miniconto

	CONTO	MINICONTO
PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS	Obra de ficção. Apresenta narrador, personagem, ponto de vista, enredo, espaço e tempo. Não possui tamanho definido. Entretanto não se deve alongar.	Conto muito pequeno associado ao minimalismo. Múltiplas interpretações. Mais importante que mostrar é sugerir. Conciso, totalidade, subtexto, ausência de descrição. Máximo 50 palavras.
ESTRUTURA	Apresentação - complicação ou desenvolvimento - clímax e desfecho.	Apresentação curta de uma história subentendida.

Fonte: <http://lealnaufsb.blogspot.com/2017/11/conto-microconto-e-miniconto-qual.html>. Acesso em: 12 mar. 2020.

Em seguida, leremos contos e minicontos com a mesma temática buscando identificar suas similaridades e diferenças dos dois gêneros, para isso, a princípio poderá ser feita a leitura pelo professor, com o acompanhamento dos alunos do conto “Saudade” postado no blog “Pensamento Nosso” e após debate, os alunos poderão responder as questões interpretativas e composicionais do conto. (30 min.)

Saudade

Ela tentou se lembrar há quanto tempo estava ali deitada...horas, dias, semanas? Pensou como seria bom se ao abrir os olhos, descobrisse que tudo fora um pesadelo, que ele ainda estaria ali ao seu lado na cama, como naquelas histórias infantis, que ao piscar os fatos se transformam. Foi abrindo os olhos devagar, com medo de enfrentar a realidade, a dor, a solidão, o silêncio...aquele vazio insuportável que dilacerava seu coração. A cabeça latejou conforme os olhos iam se acostumando com a luz...a claridade do Sol entrava pela janela que havia ficado entreaberta.

Ela, que sempre adorou dias ensolarados, já não suportava o Sol e sua alegria...não havia espaço dentro de si para a felicidade, dias bonitos, risadas, não mais. Agora preferia a noite, quando tudo se aquietava e ela podia dar vazão a toda sua dor. Sentou devagar. Não, não foi um pesadelo...lá estava seu quarto, sua cama, o espaço vazio ao seu lado. Tocou o travesseiro dele...parecia que ainda podia ver a marca da cabeça que por tantos meses ali repousara. Era como se pudesse vê-lo...olhos fechados, um braço acima da cabeça, um cacho de cabelo caindo teimoso sobre a testa, barba por fazer, um leve sorriso debochado (sim, mesmo quando dormia tinha aquele sorrisinho), pernas abertas, quase

derrubando-a da cama... A imagem foi se desfazendo e ela desesperada tentou recuperá-la. Não! Precisava continuar vendo...tinha medo de um dia acordar e perceber que já não lembrava mais dos traços que ainda tanto amava. Sentiu uma lágrima escorrendo por seu rosto. Nem fez menção de enxugar, já não se importava com elas.

Pegou o travesseiro e cheirou...se agarrou mais a ele quando sentiu o perfume amadeirado. Deu um gemido rouco, deixando que a dor brotasse. Quem disse mesmo que coração não dói????? Com certeza não foi nenhum apaixonado, não foi nenhum poeta...

Sim, seu coração doía, sangrava e aquela dor ia se espalhando por todo seu ser...corpo,alma...não dava trégua! Há quantos dias mesmo ele tinha partido?????

A gata miou, pulou na cadeira e ficou encarando-a, como se acusando-a pela partida dele...desde o dia que ele fora embora ela estava distante.

Olhou para o armário...as portas escancaradas deixavam ver o espaço vazio, que antes era tomado pelas coisas dele. Não havia mexido em nada desde aquele dia...tudo estava como ele havia deixado: cama desarrumada, armário aberto, toalha na pia do banheiro, bilhete...

Uma rajada de vento balançou a cortina e o porta retrato da mesinha caiu. Ela pegou a foto...os dois abraçados, rindo...ela não se reconhecia na mulher que a encarava. Ele...ah, aquele sorriso debochado, aqueles olhos que a faziam sempre dizer sim, sempre ceder, sempre querer, sempre pedir mais...

Olhou em volta a procura de mais alguma coisa que a fizesse lembra dele...nada! Havia levado tudo, era como se nunca tivesse estado ali...nenhum Cd, nenhum DVD, nenhum livro, roupa, sapato, papel...nada. De repente viu o bilhete caído no chão, aonde no seu desespero o havia jogado. Aquele maldito bilhete!

Como uma frase tão pequena podia provocar tanta dor? *"Estou saindo de sua vida, não me procure...desculpe!"* E assim ele saiu de sua vida, da mesma forma que entrou, provocando um vendaval! Só que na partida levou muito mais do que na chegada...levou também sua felicidade, seus sorrisos, sua alegria, seu brilho no olhar, seu coração. Deixou o que não era necessário...dúvidas, lembranças que iam matando aos poucos, lágrimas, dor, saudade... Deixou-se cair na cama, fechou os olhos agarrada ao porta-retrato. Não queria mais chorar, não queria mais imaginar, não queria mais tentar entender, não queria mais sentir! Mas seu coração, aquele traiçoeiro, que tão facilmente abriu as portas para aquele amor, teimava em ressoar por todo o espaço: saudade, saudade, saudade...

Edna Federico

Fonte: <http://pensamentonosso.blogspot.com/2008/10/conto-saudade.html>. Acesso em: 12 mar. 2020.

Atividade de interpretação e identificação de elementos do conto

- De acordo com sua leitura, qual o assunto tratado no texto?
- O personagem principal sente muita falta de alguém que está ausente. O que você acredita que aconteceu a esse personagem?
- Você consegue identificar quem é o narrador do conto?
- Onde se encontra o clímax dessa história? (20 min.)

Fonte: Elaborado pela autora.

Em seguida, podem-se ler os “14 minicontos de saudade” de Luana Simonini, no *site* “Medium” e, após discussão, os alunos poderão novamente responder as questões interpretativas e composicionais do conto. (30 min.)

14 minicontos de saudade de Luana Simonini

1. O telefone tocou. O nome da agenda ainda era o dela, mas do outro lado da linha era a voz do meu pai.
2. Ela me pediu uma blusa vermelha de aniversário. A blusa está embrulhada há 14 anos.
3. Toda semana, as roupas de cama são trocadas daquele quarto que ninguém mais dorme.
4. O número dela estava entre as chamadas não atendidas. Retornei a ligação, mas ninguém atendeu. Nunca mais ouvi a sua voz.
5. Todo dia quando anoitecia, o cachorro ia para a porta a espera dela. Até que um dia, ele parou de latir.
6. Do outro lado da linha, algum desavisado pediu pra falar com ela. Doeui quando disse que ninguém com aquele nome morava aqui.
7. Peguei um livro na estante. Abri e vi o marcador no penúltimo capítulo. Chorei quando vi sua letra assinando seu nome na contracapa.
8. — *Você tem medo de morrer?* — *Não! Só tenho medo de me esquecer da voz dela.*
9. O telefone tocou de madrugada. Do outro lado da linha, a notícia que ninguém queria atender.
10. Minha mãe escolheu com cuidado uma bata, uma calça branca e um par de meias. Aquela, seria a última roupa que minha irmã vestiria.
11. Encontrei no cesto de roupa suja o último cheiro dela.
12. Era propaganda de uma loja de departamento, mas não consegui jogar fora aquela carta que chegou com o nome dela.
13. Hoje, ela cabe em uma fotografia.

14. Se eu soubesse que aquele seria o último abraço, não teria largado mais.

Fonte: <https://medium.com/@luanasimonini/14-minicontos-de-saudade-642da0bfd19e>. Acesso em: 12 mar. 2020.

Atividade interpretativa e identificação de elementos do miniconto

- Qual o assunto comum a todos os minicontos lidos acima?
- Escolha um miniconto e diga quem seriam os personagens da história.
- Como você entende a expressão “Hoje, ela cabe em uma fotografia” do miniconto 13?
- Há algo na sua vida que te traga sentimento de saudades, por quê? (20 min.)

Fonte: Elaborado pela autora.

Como última atividade, poderemos pedir que os alunos **identifiquem as similaridades e diferenças entre o conto e os minicontos lidos**, com o objetivo de que eles percebam que abordando a mesma temática, o texto obedecerá, estruturalmente, a algumas regras. (20 min.)

Os 10 minutos finais serão destinados aos momentos didáticos inerentes à sala de aula e à explicação de que na próxima aula partiremos para a primeira produção dos minicontos pelos alunos. Os minicontos serão retextualizados a partir de manchetes de notícias similares as estudadas na segunda oficina, com o intuito de que os alunos dêem visibilidade não somente às tragédias que acontecem no dia a dia, mas sim, a pontos positivos da comunidade na qual estão inseridos. A temática da empatia será importante para que eles consigam “fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade, sem preconceitos de qualquer natureza”. (BRASIL, 2019, p. 72)

7.6 Produção Inicial

Quadro 7 – Plano de aula 6

(continua)

Turma: 8º e 9º
Tempo previsto para o desenvolvimento das atividades: 2h/a
Objetivo da aula: Produzir um miniconto
Objeto do conhecimento: Construção da textualidade / Relação entre textos

Quadro 7 – Plano de aula 6

(continua)

Recursos: Smartphone / projetor de tela / notebook / lousa / caderno.
Campo de atuação: Artístico-literário / Jornalístico-midiático
Prática de linguagem: Leitura / oralidade
Habilidades da BNCC: (EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa. (EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.
Competências específicas: 2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. 7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
Gênero discursivo/textual: Conto / Notícias
Tema contemporâneo: Educação em direitos humanos
Competências socioemocionais: Curiosidade para aprender / Responsabilidade / Autoconfiança
Procedimentos metodológicos: Apresentação de slide / Questionamentos / Atividade em dupla
Atividade flexibilizada: A atividade está disponível também no formato online. Para desenvolver o professor poderá usar um aplicativo síncrono de reuniões como o “Google Meet” ou “Zoom” e uma plataforma assíncrona como o “Google Classroom” ou “Modlle”.

Quadro 7 – Plano de aula 6

(conclusão)

Ambiente de aprendizagem: Sala de aula presencial ou virtual
Avaliação: Participação efetiva dos alunos na criação do miniconto proposto

Fonte: Elaborado pela autora.

Na sexta oficina, os estudantes participarão de uma atividade de prática textual, na qual serão convidados a escreverem minicontos segundo um tema específico, de acordo com a base teórica apresentada no primeiro momento, contendo as características estudadas. Essa será a primeira produção, logo é importante que se deixe claro para a turma que os textos ali produzidos fazem parte de um projeto didático, solicitando àqueles que assim desejarem a colocarem seus minicontos numa posterior exposição para a escola e para a comunidade.

Para dar início podemos explicar que as notícias são uma excelente forma de buscar a inspiração para escritas de contos, crônicas e minicontos e apresentar um exemplo de uma manchete de notícia, que deu origem a um conto. A notícia é “Evento de cinco dias em Barueri (SP) teve mercado de magia e conferências com ilusionistas internacionais”, por Ricardo Westin. (20 min.)

ABRACADABRA

Evento de cinco dias em Barueri (SP) teve mercado de magia e conferências com ilusionistas internacionais

Mágicos fazem congresso para aprender novos truques

RICARDO WESTIN

O mágico exhibe três moedas e as passa de uma mão para a outra. Com um sorriso, abre o punho e mostra só uma. A magia ainda não acabou. Ele gesticula mais um pouco e a moeda desaparece. É surpreendente, mas o auditório responde num tímido aplauso. Ninguém ali quer diversão. As palmas são curtas porque a plateia corre para tomar nota do passo-a-passo da magia.

"Com este movimento, vocês escondem a moeda na pulseira do relógio", ensina o americano Joshua Jay enquanto 400 mandraques brasileiros tentam imitá-lo. Ele foi um dos sete estrangeiros que a Academia Brasileira de Artes Mágicas contratou para o Congresso Brasileiro de Mágicos.

De sexta até ontem, Barueri (SP) foi a capital nacional da ilusão. No saguão do centro de convenções, um mágico exhibe um cartão em chamas. Ao lado, um colega faz um pato desaparecer dentro de uma caixa de madeira. "La ilusión es perfecta", congratula-se um argentino após tirar uma pomba do lenço vermelho.

Embora a atmosfera deixe qualquer criança de boca aberta, tudo é muito profissional. O cartão, a caixa e o lenço estão à venda. No intervalo entre uma conferência sobre marketing pessoal para mágicos e outra sobre levitação, pode-se fazer compras no Mega Mercado Mágico, onde se encontra de tudo -das tradicionais varas e cartolas aos modernos DVDs com lições de magia.

Um dos poucos momentos em que os congressistas se comportaram como meros espectadores de uma apresentação artística foi quando viram a colher entortar na mão de um ilusionista. Vibraram. Nem assim o clima deixou de ser de congresso. Do tempo da apresentação à técnica do truque, o Uri Geller brasileiro foi meticulosamente avaliado por um júri.

"Você fica cinco dias aqui e uma única coisa que você aprende -uma técnica ou uma sutileza psicológica para envolver a platéia- pode levantar todo o seu show", diz o médico Felipe Fabi, que nas horas vagas se transforma num dos ilusionistas mais respeitados do meio mágico brasileiro.

Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0311200430.htm>. Acesso em: 12 mar. 2020.

Após leitura e discussão da notícia acima em grupo, poderá ser lido o conto "Passe de Mágica" por Moacyr Scliar. (10 min.)

Passe de mágica

Mágicos fazem congresso para aprender novos truques. Evento de cinco dias em Barueri (SP) teve mercado de mágica e conferências com ilusionistas internacionais.

Cotidiano, 3.nov.04

MOACYR SCLIAR

O congresso ultrapassou as melhores expectativas dos organizadores. Não apenas o número de participantes era muito grande, como também a qualidade dos truques apresentados por mestres internacionais revelou-se soberba. Além disto, o clima era de amável convivência, mesmo porque ali todos mais ou menos se conheciam. Estavam hospedados em um único hotel e, durante as refeições, o papo fluía animado, todos trocando idéias sobre mágica e ilusionismo.

No terceiro dia apareceu um desconhecido. Era um homem de meia idade, simpático, elegantemente vestido, falando português com um forte mas indefinido sotaque. Apresentava-se como o Grande Astor e dizia ter sido convidado para apresentar um original número de mágica, exibindo inclusive a cópia do e-mail que teria recebido. Ninguém, na comissão organizadora, lembrava-se desse e-mail; a verdade, porém, é que os preparativos haviam sido apressados e confusos, e o convite bem poderia ter sido expedido por iniciativa de alguém.

De qualquer modo, seria uma descortesia mandar embora o Grande Astor, que, ademais, parecia de fato um experiente ilusionista. Seu número passou a ser aguardado com certa expectativa e foi apresentado no encerramento do congresso. No pequeno palco da sala de espetáculos havia uma vistosa caixa de madeira. O Grande Astor pediu que o colocassem ali, que fechassem a tampa com cadeados e que, depois de 30 segundos a abrissem. Isto foi feito: não havia ninguém na caixa, claro. Os mágicos aguardaram que o Grande Astor aparecesse para explicar o truque, mas ele tinha mesmo sumido. Número notável, todos reconheciam, mas, ao mesmo tempo, inquietante.

Quando voltaram para o hotel tiveram outra, e desagradável, surpresa. Objetos tinham desaparecido, como por encanto, de todos os apartamentos: celulares, laptops, relógios, sem falar em jóias e dinheiro. E o gerente estava transtornado: sua mulher, uma bela e sensual morena, também sumira.

Ficou claro porque o Grande Astor não reaparecera para receber o troféu Mandraque, a que fazia jus por ter apresentado o melhor número do evento; ele por assim dizer simplificara as coisas, como se constatou ao abrir o armário onde ficava a bela estatueta. Ela tinha sumido. Como por passe de mágica, diriam vocês? Pois é. Como por passe de mágica.

Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0811200405.htm>. Acesso em: 12 mar. 2020.

Podemos mostrar que ao desenvolver o seu texto o autor acrescentou muitos elementos à história, que se tratava apenas de um congresso de mágicos e dizer que os alunos também terão a oportunidade de fazer isso na atividade que segue. (20 min.)

Atividade de retextualização “Da notícia ao miniconto”

Os bairros da periferia de Fortaleza estão frequentemente nos noticiários, quando o assunto é violência ou problemas. Veja algumas manchetes de notícias a seguir.

Figura 8 - Jornal Diário do Nordeste – Janeiro 2021 (1)



Fonte: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/noticias/sobre/Logradouros-bairro%20bom%20jardim?page=1>. Acesso em: 12 jan. 2021.

Figura 9 - Jornal Diário do Nordeste – Janeiro 2021 (2)

SEGURANÇA

Bom Jardim tem tiroteio na madrugada e morador registra em vídeo: 'tá acontecendo uma guerra aqui'

SSPDS afirma que o confronto foi dispersado com a chegada da polícia e que não houve avarias na aeronave

Redação 29 de Julho de 2020



SEGURANÇA

Polícia encerra festa de grupo criminoso no Bom Jardim e prende homem por porte ilegal de arma

A polícia recebeu uma denúncia anônima e uma equipe da Força Tática foi ao local

Redação 29 de Junho de 2020



SEGURANÇA

Polícia encerra baile funk com aglomeração de pessoas no Bairro Bom Jardim, em Fortaleza

O Prefeito Roberto Claudio lamentou a festa em tempos de pandemia, em pronunciamento nas redes sociais

Redação 02 de Maio de 2020



SEGURANÇA

Homem com deficiência física é morto a tiros no bairro Bom Jardim; grupo também matou mulher

O Departamento de Homicídios e Proteção à Pessoa (DHPP) investiga os crimes.

Redação 27 de Abril de 2020



SEGURANÇA

Família de cinco pessoas é rendida no banheiro de casa durante assalto no bairro Bom Jardim

Ação ocorreu na madrugada do sábado (10), enquanto as vítimas se preparavam para seguir viagem ao município de Mombaça

Redação 11 de Agosto de 2019



SEGURANÇA

Criminosos assaltam farmácia e são presos no Bom Jardim após perseguição

Dois suspeitos foram atingidos durante troca de tiros, segundo a Polícia.

Redação 31 de Março de 2019

Fonte: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/noticias/sobre/Logradouros-bairro%20bom%20jardim?page=1>.
Acesso em: 12 jan. 2021.

Conforme já discutido anteriormente, mostrar a dor das pessoas em noticiários não faz dos espectadores seres mais bem informados e sim, muitas vezes, menos empáticos, não se importando com o sofrimento alheio. Sabemos que todos os bairros têm seus problemas e seus pontos positivos. Assim, em uma busca mais detalhada encontramos diversos projetos que ganham bem pouca visibilidade nas páginas de noticiários por suas boas práticas nas periferias das grandes cidades. Veja a seguir algumas notícias.

Figura 10 - Jornal Diário do Nordeste – Julho 2020



Fonte: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/projeto-doa-mais-de-500-cestas-basicas-na-area-do-grande-bom-jardim-1.2967722>. Acesso em: 12 set. 2020.

Figura 11 - Jornal CE TV 1ª edição – Outubro 2013



Fonte: <https://globoplay.globo.com/v/2905294/> Acesso em: 12 set. 2020.

Figura 12 - Jornal TVC 2ª edição – Abril 2019



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=pgXeYgn9ods>. Acesso em: 12 set. 2020.

Os jornais trazem muitas notícias diariamente, que tal partindo da ideia de história subtextada nos minicontos, pegar uma imagem ou título de um relato e criar um miniconto com base nesse material.

Sua tarefa será, com base em seus esquemas mentais, criar um miniconto, que tenha como tema algo positivo sobre seu bairro. (50 min.)

Ex:

Figura 13 - Jornal TVC 2ª edição – Junho 2015



Fonte: <https://www20.opovo.com.br/app/opovo/cotidiano/2015/06/29/noticiasjornalcotidiano,3461546/projeto-leva-musica-e-oportunidades-a-jovens-do-bom-jardim.shtml>. Acesso em: 12 set. 2020.

Miniconto: *Projetos, vida, renovação. Seres periféricos também sobrevivem, também vivem.*

Você também pode utilizar elementos não verbais para o desenvolvimento de seu texto, assim você terá um miniconto multimodal.

Figura 14 - Miniconto multimodal



Fonte: Elaborado pela autora.

Os 10 minutos finais serão destinados aos momentos didáticos inerentes à sala de aula e à explicação de que na próxima aula trabalharemos com base nos minicontos produzidos e veremos se eles atenderam a aspectos relativos a temática e sua composição.

7.7 Trabalho com foco no conteúdo temático e na construção do gênero

Quadro 8 – Plano de aula 7

(continua)

Turma: 8º e 9º
Tempo previsto para o desenvolvimento das atividades: 2h/a
Objetivo da aula: A partir do diagnóstico da produção inicial, mediar o projeto por meio de atividades que problematizem o gênero
Objeto do conhecimento: Consideração das condições de produção / Textualização e revisão/edição / Planejamento e produção de textos jornalísticos orais
Recursos: Smartphone / projetor de tela / notebook / lousa / caderno
Campo de atuação: Artístico-literário
Prática de linguagem: Leitura / Oralidade / Produção de textos
Habilidades da BNCC: (EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc. (EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.
Competências específicas: 5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de

Quadro 8 – Plano de aula 7

(conclusão)

linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual. 7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
Gênero discursivo/textual: Miniconto
Tema contemporâneo: Educação em direitos humanos
Competências socioemocionais: Organização / Assertividade / Tolerância à frustração
Procedimentos metodológicos: Aula expositiva / Roda de conversa / Atividade em dupla
Atividade flexibilizada: A atividade está disponível também no formato online. Para desenvolver o professor poderá usar um aplicativo síncrono de reuniões como o “Google Meet” ou “Zoom” e uma plataforma assíncrona como o “Google Classroom” ou “Modlle”. Se preferir também poderá enviar essas atividades e receber as respostas por meio de aplicativos como “Whatsapp” ou redes sociais como “Instagram” e “Facebook”.
Ambiente de aprendizagem: Sala de aula presencial ou virtual
Avaliação: Participação efetiva dos alunos na criação do miniconto proposto

Fonte: Elaborado pela autora.

Na sétima oficina, a partir de um diagnóstico, feito pela correção dos minicontos produzidos intencionamos mediar o projeto didático por meio de atividades que problematizem o gênero, bem como a temática do projeto através de aspectos relevantes da escrita criativa, de modo a fazer o aluno refletir sobre o miniconto “por dentro” de sua estrutura, mostrando-o como um todo orgânico que parte de uma perspectiva já construída por convenções estéticas e tradições literárias, que transita por um contexto comunicativo e histórico com deliberados fins e mostra-se como uma construção com funções, propósitos e conteúdos interativos na sociedade. Trata-se, portanto, de um agente estético, comunicativo e operacional no contexto social em que circula. Assim, pretende-se evidenciar que a determinação do motivo da escrita e a definição do ambiente de circulação são aspectos fundamentais na produção escrita.

Depois de feito o diagnóstico, pretendemos oferecer aos alunos quatro oficinas de produção textual multissemiótica. Todas as oficinas terão como ponto de partida os contos produzidos pelos próprios estudantes, pois a partir deste diagnóstico perceberemos a visão deles a respeito da temática e também conseguiremos identificar suas percepções relacionadas

ao gênero miniconto. Deve-se, então, fazer um levantamento dos erros que, frequentemente, são encontrados nas produções. Geralmente, os erros cometidos têm a ver com a falta de alguns elementos do gênero como o conflito, a organização lógica e estrutural do enredo, a falta de conectivos e a ortografia. Os módulos seguintes devem ser destinados ao trabalho de revisão dos textos mediante as explicações dadas em cada oficina ou aula referentes ao que deve ser modificado ou aprimorado nos textos dos alunos, com o objetivo de que um novo gênero multimodal faça parte das práticas sociais dos alunos. Assim, a primeira aula servirá para a explicação dos pontos recorrentes de equívocos nas produções dos alunos. (50 min.)

Após o momento de explicação reuniremos novamente cada dupla que escreveu o miniconto e distribuiremos na turma os textos produzidos para que eles avaliem qual aspecto foi atendido, qual precisa melhorar e quais as sugestões que dariam aos colegas para um entendimento mais claro do texto, pois as duplas não receberão seus próprios minicontos, mas sim, o de outra dupla e terão (20 min.) para fazer a análise.

Algumas perguntas poderão ser respondidas pelos alunos, com os minicontos em mãos, após correção feita pelo professor, que não estará explícita aos estudantes.

Atividade de avaliação de atendimento dos textos ao gênero pedido

- A temática solicitada foi seguida, dando visibilidade aos aspectos positivos da comunidade?
- O miniconto traz elementos identificáveis como personagem, espaço, tempo (mesmo que implicitamente) garantindo a narratividade?
- Há predomínio no uso de linguagem formal, devido ao meio de circulação dos gêneros, que será a internet, mas em um perfil da escola?
- A ortografia e a sintaxe da escrita foram obedecidas?
- O texto é conciso o suficiente para ser considerado um miniconto?

Fonte: Elaborado pela autora.

Depois desse período, cada dupla receberá seu miniconto com as sugestões dos colegas e analisará se seguirá as orientações, se algo mais deveria mudar ou se o texto já atende aos critérios estabelecidos. Esse será somente um momento de debate e reflexão, os alunos não precisarão reescrever seus minicontos nessa etapa. (20 min.)

Ao final dessa oficina os textos serão recolhidos pelo(a) professor(a) para ser devolvidos aos alunos na aula seguinte. Os 10 minutos finais serão destinados aos momentos

didáticos inerentes à sala de aula e à explicação de que na próxima aula veremos exemplos de muitos minicontos que circulam nas redes sociais e em blogs na internet.

7.8 O meio de circulação dos minicontos multimodais

Quadro 9 – Plano de aula 8

(continua)

Turma: 8º e 9º
Tempo previsto para o desenvolvimento das atividades: 2h/a
Objetivo da aula: Apresentar as páginas online em que geralmente os minicontos multimodais aparecem e os programas necessários para a edição do gênero
Objeto do conhecimento: Textualização / Consideração das condições de produção / Planejamento, textualização e revisão/edição
Recursos: Smartphone / projetor de tela / notebook / lousa / caderno.
Campo de atuação: Artístico-literário / Jornalístico-midiático
Prática de linguagem: Leitura / Oralidade / Produção de textos
Habilidades da BNCC: (EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc. (EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.
Competências específicas: 3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos

Quadro 9 – Plano de aula 8

(conclusão)

que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e compartilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. 5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
Gênero discursivo/textual: Minicontos Multimodais
Tema contemporâneo: Educação em direitos humanos
Competências socioemocionais: Foco / Autoconfiança / Imaginação criativa / Curiosidade para aprender
Procedimentos metodológicos: Apresentação de slides / Questionamentos / Atividades orais e escritas
Atividade flexibilizada: A atividade está disponível também no formato online. Para desenvolver o professor poderá usar um aplicativo síncrono de reuniões como o “Google Meet” ou “Zoom” e uma plataforma assíncrona como o “Google Classroom” ou “Modlle”. Se preferir também poderá enviar essas atividades e receber as respostas por meio de aplicativos como “Whatsapp” ou redes sociais como “Instagram” e “Facebook”.
Ambiente de aprendizagem: Sala de aula presencial ou virtual
Avaliação: Participação efetiva dos alunos na criação do miniconto proposto

Fonte: Elaborado pela autora.

Na oitava oficina, consideraremos os multiletramentos, mostraremos aos alunos vídeos de minicontos multimodais, bem como páginas de blogs, redes sociais e *sites* em que eles estão presentes e discutiremos aspectos relativos à multimodalidade. Recordando que no conceito de aprendizagem baseada em projetos a interdisciplinaridade é bastante importante, poderemos também pedir o apoio do professor(a) de Artes da turma para um trabalho conjunto relacionado aos minicontos, que culminará em um projeto a ser apresentado para toda a comunidade escolar. A explicação e apresentação dos minicontos multimodais levará cerca de (50 min.)

Apresentaremos, a princípio, os minicontos multimodais Vida de inseto, Foi-se e Cotidiano:

Figura 15 – Vídeo Miniconto Multimodal - Vida de inseto



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=BkRCHB1hzEE>. Acesso em: 12 set. 2020.

Figura 16 – Vídeo Miniconto Multimodal - Foi-se



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=6Fs67YWmPnc>. Acesso em: 12 set. 2020.

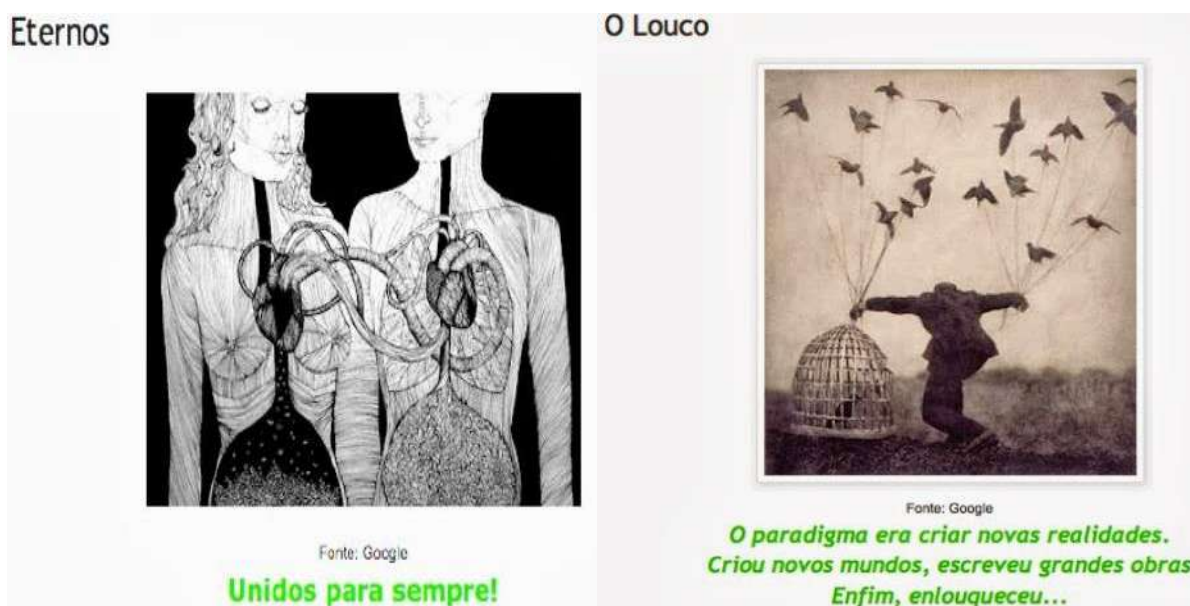
Figura 17 – Vídeo Miniconto Multimodal - Cotidiano



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=muHrT5VkBHU>. Acesso em: 12 set. 2020.

Em seguida, poderemos apresentar alguns minicontos multimodais presentes na página do blog “Escrevendo o futuro” e no twitter em “Minicontos Multimodais”.

Figura 18 – Minicontos Multimodais - Blog



Fonte: <https://escrevendoofuturo.blogspot.com/2013/10/minicontos-multimodais.html>. Acesso em: 12 set. 2020.

Figura 19 – Minicontos Multimodais – Rede Social “Twitter”

Minicontos Multimodais ... · 07 out 20
De março a setembro preenchemos os dias.
Mas há um vazio insistente.
Me dei conta que é luto pelos milhares que não estarão ao voltarmos da pausa.

Minicontos Multimo... · 07 out 20
A pausa
De repente a pausa trouxe tempo.
Tempo de cozinhar, assistir filmes,
de fazer exercícios, de ler, escrever,
de surtar e agradecer.



Agora temos tempo!

Tempo para amar, tempo para agradecer,
tempo para valorizar, cuidar de si, cuidar
do outro...

Tempo pra ser melhor, mas
principalmente tempo para aprender, por
aqueles que já foram, por aqueles que
aqui permaneceram. @MMinicontos3



Fonte: <https://twitter.com/MMinicontos3?s=08>. Acesso em: 12 set. 2020.

Também na rede social “Instagram”, muito famosa entre os adolescentes, há diversas páginas destinadas aos minicontos. Seguem alguns exemplos abaixo das páginas “Minicontos da Quarentena” e “Minicontos multimodais”.

Figura 20 – Minicontos Multimodais – Rede Social “Instagram” (1)



Fonte: <https://instagram.com/minicontosmultimodais?igshid=1vrbvc2iswndr>. Acesso em: 12 set. 2020.

Figura 21 – Minicontos Multimodais – Rede Social “Instagram” (2)



Fonte: https://instagram.com/minicontos__?igshid=forayx4yyj1t. Acesso em: 12 set. 2020.

Após discussão sobre como os elementos da multimodalidade influenciam na composição do texto, podemos pedir que, manualmente, as duplas que fizeram os minicontos, pensem e rascunhem que imagens ou elementos ficariam interessantes em seus textos. Devolveremos os minicontos produzidos por eles e pediremos que nesse momento, corrijam o que for adequado, após as explicações dadas sobre o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional do gênero da oficina anterior. (40 min.)

Algumas perguntas poderiam ser respondidas pelos alunos, com base no conteúdo estudado. (10 min.)

Questionário sobre conteúdo temático e estrutura dos minicontos

- As imagens, o design das letras, as cores que projetamos para o miniconto dialogam num todo coerente?
- As imagens que pensamos em desenhar ou colar tem relação direta com o miniconto?
- Por que escolhemos essas imagens, como elas se concatenam com a mensagem que queremos transmitir?

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao final deste processo, os textos passarão por processos de reescrita, os alunos poderão revisar seus textos, modificar o que for necessário e reescrevê-los com base em todo o conhecimento que foi construído, levando em conta seus próprios textos.

Os 10 minutos finais serão destinados aos momentos didáticos inerentes à sala de aula e à explicação de que na próxima aula faremos a produção final de nossos minicontos e preencheremos a grade de avaliação para averiguar o aprendizado efetivo do gênero e se a temática estudada foi contemplada.

4.1.9 Produção Final e Grade de Avaliação

Quadro 10 – Plano de aula 9

(continua)

Turma: 8º e 9º
Tempo previsto para o desenvolvimento das atividades: 2h/a
Objetivo da aula: Reescrever o miniconto produzido anteriormente corrigindo o que for adequado, após as explicações sobre o gênero

Quadro 10 – Plano de aula 9

(continua)

Objeto do conhecimento: Textualização / Planejamento e produção de textos
Recursos: Smartphone / projetor de tela / notebook / lousa / caderno / aplicativo “Canva”
Campo de atuação: Artístico-literário / Jornalístico-midiático
Prática de linguagem: Leitura / Oralidade / Produção de textos
Habilidades da BNCC: (EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc. (EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.
Competências específicas: 3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.
Gênero discursivo/textual: Minicontos Multimodais
Tema contemporâneo: Educação em direitos humanos
Competências socioemocionais: Organização / Entusiasmo / Tolerância ao estresse

Quadro 10 – Plano de aula 9

(conclusão)

Procedimentos metodológicos: Roda de conversa / Questionamentos / Atividade em dupla
Atividade flexibilizada: A atividade está disponível também no formato online. Para desenvolver o professor poderá usar um aplicativo síncrono de reuniões como o “Google Meet” ou “Zoom” e uma plataforma assíncrona como o “Google Classroom” ou “Modlle”. Se preferir também poderá enviar essas atividades e receber as respostas por meio de aplicativos como “Whatsapp” ou redes sociais como “Instagram” e “Facebook”.
Ambiente de aprendizagem: Sala de aula presencial ou virtual
Avaliação: Participação efetiva dos alunos na criação do miniconto proposto

Fonte: Elaborado pela autora.

Na oficina nove, após a correção feita anteriormente, os alunos poderão passar os minicontos para o meio digital. Embora saibamos que a multimodalidade já estará presente na atividade da oficina anterior por meio dos desenhos projetados pelos alunos, desejamos que esses minicontos circulem no meio digital, para contemplar uma prática social que faz parte da cultura dos estudantes e fazer com que os textos extrapolem a sala de aula ou mesmo a escola.

Assim, ensinaremos os estudantes a usar o programa de edição “Canva” previamente baixado. Pensamos no programa citado por ter diversos designs práticos e de fácil e intuitiva edição. Há muitas opções de *templates* gratuitos e o salvamento do arquivo é bem simples, permitido em vários formatos. O uso do aplicativo é permitido pelo celular com praticamente as mesmas funcionalidades e como pretendemos usar o smartphone em sala de aula, acreditamos que o programa será adequado para o projeto. (20 min.)

Figura 22 – Página online do programa de edição “Canva”



Fonte: https://www.canva.com/pt_br/. Acesso em: 12 set. 2020.

Interessante observar que não necessariamente precisaremos de muitos recursos para montar os minicontos multimodais, pois uma ferramenta extremamente utilizada no Brasil para comunicação, “whatsapp”, já busca imagens na internet e permite que o usuário sobreponha um texto e faça diversas edições. Também, não necessariamente precisaremos de computadores, pois os celulares, como dito anteriormente, funcionam como microcomputadores e os estudantes em sua grande maioria os têm. Assim, propomos que ao invés de dependermos de laboratórios de informática com poucas máquinas em funcionamento e muitas vezes totalmente sucateadas, utilizemos smartphones, nos quais será possível baixar o programa indicado ou mesmo utilizar uma imagem coletada diretamente de um buscador da internet e editar diretamente na rede social de preferência dos alunos.

Logo, com a ajuda do professor(a) os estudantes poderão por meio do programa escolhido, acrescentar imagens, mudar o formato das letras e fazer as edições que acharem necessárias, com base em seus projetos. (50 min.)

Com base na produção inicial e final dos alunos e em seus conhecimentos adquiridos ao longo das etapas, faremos uma análise, por meio de uma grade de avaliação, adaptada de Marques (2014), para confirmar se a sequência de atividades trabalhada de fato contribuiu para o aprendizado dos alunos. Após concluírem a edição de seus minicontos os alunos terão a oportunidade de autoavaliarem sua aprendizagem no decorrer das oficinas, respondendo a 10 perguntas. (20 min.)

Quadro 11 – Grade de avaliação

(continua)

Após as etapas estudadas sobre o gênero miniconto, verifique seu texto e marque um x na resposta mais adequada à sua produção final.				
Sim: 1 pontos Não: 0 pontos Em parte: 0,6 pontos	Sim	Não	Em parte	O que faltou?
1ª) O seu texto apresenta a estrutura de um miniconto multimodal?				
2ª) Você utilizou um notícia real para produzir seu miniconto?				
3ª) O seu texto ficou conciso e usou elementos verbais e não verbais?				
4ª) É possível identificar a presença da narratividade no seu miniconto?				

Quadro 11 – Grade de avaliação

(conclusão)

5ª) A temática solicitada foi seguida, dando visibilidade a aspectos positivos?				
6ª) É possível identificar elementos da narrativa presentes em seu texto?				
7ª) Os elementos não verbais utilizados tem ligação direta com os verbais?				
8ª) Você utilizou a linguagem formal na escrita de seu miniconto?				
9ª) Você revisou a ortografia e a pontuação utilizada no seu texto?				
10ª) O seu texto cumpre uma função social no meio em que foi publicado?				
Some sua pontuação				

Fonte: Elaborado pela autora.

Os 10 minutos finais serão destinados aos momentos didáticos inerentes à sala de aula e à explicação de que na próxima aula postaremos os minicontos na internet. Atualmente as redes sociais são uma prática usual entre os adolescentes, propomos então, que os minicontos criados sejam postados em uma página da rede social “Instagram” criada com esse fim e repostados para a página da escola se possível, fazendo o gênero circular efetivamente na comunidade escolar e na sociedade.

7.10 Circulação do Gênero

Quadro 12 – Plano de aula 10

(continua)

Turma: 8º e 9º
Tempo previsto para o desenvolvimento das atividades: 2h/a
Objetivo da aula: Postar o miniconto multimodal em uma página virtual previamente combinada, para efetivar a circulação do gênero na sociedade.

Quadro 12 – Plano de aula 10

(conclusão)

Objeto do conhecimento: Utilização de tecnologia digital / Informações em ambientes virtuais
Recursos: Smartphone / projetor de tela / notebook / caderno / aplicativos Canva e Instagram
Campo de atuação: Artístico-literário
Prática de linguagem: Leitura / oralidade
Habilidades da BNCC: (EF15LP08) Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis (EF09LI08) Explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas.
Competências específicas: 5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao interlocutor e ao gênero do discurso/gênero textual. 10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.
Gênero discursivo/textual: Minicontos Multimodais
Tema contemporâneo: Educação em direitos humanos
Competências socioemocionais: Foco / Assertividade / Autoconfiança
Procedimentos metodológicos: Roda de conversa / Atividade em duplas
Atividade flexibilizada: A atividade está disponível também no formato online. Para desenvolver o professor poderá usar um aplicativo síncrono de reuniões como o “Google Meet” ou “Zoom” e uma plataforma assíncrona como o “Google Classroom” ou “Modlre”. Se preferir também poderá enviar essas atividades e receber as respostas por meio de aplicativos como “Whatsapp” ou redes sociais como “Instagram” e “Facebook”.
Ambiente de aprendizagem: Sala de aula presencial ou virtual
Avaliação: Participação efetiva dos alunos na criação do miniconto proposto

Fonte: Elaborado pela autora.

A última oficina será destinada aos ajustes finais dos minicontos multimodais. A princípio o(a) professor(a) criará uma página em uma rede social bem conhecida e usada pelos estudantes. Sugerimos aqui as redes sociais “Instagram ou Facebook”, no momento, bastante

populares entre os adolescentes. Com a ajuda dos alunos pode-se escolher o nome da página e sua descrição. (15 min.)

Após esse momento os estudantes se dividirão nas duplas formadas desde a primeira produção e discutirão se sua produção já atende plenamente aos requisitos estudados. (15 min)

Em seguida, com a ajuda do(a) professor(a) os estudantes postarão seus vídeos em uma página de rede social da turma, previamente criada. Esse será o momento de postar suas versões finais dos minicontos multimodais. (40 min.)

Além das redes sociais, um aplicativo bastante interativo e muito voltado para atividades escolares é o Padlet. Criar uma página nesse aplicativo permitirá que haja um controle de como a turma está interagindo com os textos dos outros alunos e como as outras turmas, que terão acesso à página, interagirão com o projeto também. Este projeto deverá ser divulgado em conjunto pelo professor(a) de língua materna e se possível, pelo professor(a) de Artes a toda a comunidade escolar. Assim, os alunos também deverão postar seus minicontos multimodais na página do Padlet. (40 min.)

Figura 23 – Página online da atividade proposta na ferramenta “Padlet”



Fonte: <https://padlet.com/annesnobres/minicontosmultimodais>. Acesso em: 12 set. 2020.

Ademais, a versão final dos minicontos no último módulo também poderá ser apresentada em classe para os colegas de outras turmas, apresentada em projetos literários da escola, bem como divulgados na Internet, através de blogs ou sites e também poderão ser dispostos na biblioteca do colégio em formato impresso. Poderão ainda, ser expostos em amostras culturais, efetivando assim a circulação do gênero e aprimorando o conhecimento relativo às TDIC e às práticas sociais nos mais diversos campos de atuação na vida, essenciais para o desenvolvimento de adolescentes em formação. Assim, acreditamos que estaremos contribuindo para os letramentos, literários, críticos e digitais dos alunos ao finalizar este projeto didático do gênero miniconto multimodal.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste trabalho possibilitou-nos demonstrar que é possível realizar um trabalho em sala de aula, presencial ou não, transpondo as habilidades e competências que devem ser desenvolvidas nos alunos, presentes na BNCC para as aulas de língua portuguesa. Em nossa prática percebemos como a retextualização dos gêneros discursivos, utilizando os letramentos digitais, por meio de projetos didáticos de gênero, pode colaborar para que os alunos tenham acesso às práticas sociais valorizadas em sua cultura.

Acreditamos que a relevância desta pesquisa se dá, sobretudo, por ser um trabalho que além de contribuir para o desenvolvimento da escrita e do trabalho com os gêneros discursivos, como já vem sendo feito há alguns anos, utiliza os letramentos digitais na retextualização e escrita de gêneros da esfera digital. Ressaltamos ainda, que o trabalho proposto foi planejado para uma escola pública municipal de Fortaleza, carente de muitos recursos presentes em documentos como a BNCC, logo nosso objetivo foi demonstrar como projetos envolvendo letramentos digitais e TDIC podem ser desenvolvidos mesmo em ambientes que não tenham acesso a uma grande variedade de recursos tecnológicos.

Com a temática de nosso projeto, buscamos trabalhar, também, por meio da produção de minicontos multimodais, o senso empático dos alunos e sua criticidade, para entender o que está por trás dos discursos midiáticos de naturalização da violência, que se instauraram com tanta força na sociedade, com o objetivo de que a empatia seja uma forma de resistência a estes discursos e possa provocar uma mudança social em suas vidas e na de sua comunidade.

Procuramos assim, desenvolver o trabalho com os mais diversos letramentos, tornando as aulas de Língua Portuguesa mais significativas, com atividades que contemplam o ensino do gênero miniconto multimodal, baseado em temáticas atuais e críticas, com um viés literário e que contemplou os recursos multisemióticos frequentemente utilizados por boa parte dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental, considerando as práticas advindas da multiculturalidade trazidas pelos alunos, ensinando-os a serem menos passivos diante da grande gama de informações a que são constantemente submetidos, especialmente pela mídia.

Ao encerramos este estudo, estamos cientes de que ainda há muito a ser desenvolvido no que diz respeito à retextualização de gêneros utilizados no meios digitais, contribuindo para que os alunos do século XXI tenham o direito de aprender, na escola, práticas que contribuam para o desenvolvimento do letramento digital nas próximas gerações. Acredita-se que integrar as tecnologias (digitais ou não) ao ensino de língua portuguesa é uma

experiência bastante exitosa, pois atrai a atenção dos alunos, que ficam mais comprometidos a realizar as atividades solicitadas. Isso, em grande parte, se deve ao fato de que a geração atual não reconhece a tecnologia digital, apenas como uma novidade, mas como integrante das práticas sociais.

Ainda destacamos que no projeto didático de gênero desenvolvido, há muitos momentos de trabalho em grupo, entre os alunos, e interdisciplinaridade, assim, o modelo egocêntrico e seletivo da educação, focado somente nas habilidades cognitivas dos alunos, cede espaço a um modelo que considera essencial dentre outras competências a capacidade de um engajamento com temáticas polêmicas e a criar laços de empatia uns com os outros.

Como sugestão de continuidade desta pesquisa e extensão deste estudo podemos nos perguntar, que contribuições científicas ao ensino dos multiletramentos é possível apresentar a partir da retextualização de gêneros multimodais em ambientes digitais, levando em consideração que há muito ainda por se pensar no que diz respeito aos gêneros multimodais surgidos constantemente no universo digital. Além disso, poderíamos ainda estender nosso olhar para a forma como as funções da GDV poderiam ser trabalhadas dentro do desenvolvimento de propostas de ensino voltadas para o estudo destes gêneros multimodais em sala de aula.

Ademais, concluímos também que é imprescindível que os docentes estejam dispostos a ensinar e aprender novos conceitos e habilidades com seus alunos, além de explicar os passos das metodologias escolhidas e qual o objetivo final que os discentes terão, a fim de que compreendam o processo pelo qual passarão e possam desenvolver autonomia e protagonismo. Logo, cabe ao professor tomar ciência das teorias linguísticas e literárias, atualizando-se em formações continuadas para depreender as concepções subjacentes à BNCC e aplicá-las criticamente e seletivamente nas aulas de língua portuguesa, adequando currículo, plano de ensino e práticas sociais vivenciadas pelos alunos.

Portanto, reafirmamos que a proposta de PDG apresentada nesta pesquisa com as estratégias de atividades e os exercícios pode ser essencial no desenvolvimento das habilidades das compreensões leitoras, das escritas, do senso crítico e dos letramentos digitais dos alunos, tendo em vista o gênero e a temática em questão, considerando o uso social da língua (suas práticas). Além disso, o trabalho em equipe também proporciona a troca de diversos conhecimentos, tais como o uso das TDIC, a gestão de tempo, as tarefas e as resoluções de conflitos, habilidades essenciais ao convívio cotidiano em sociedade no século XXI.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Maria Cristina Macedo. Breve panorama dos estudos de letramento(s) no Brasil: dos alfabetismos aos multiletramentos. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 37, n. 1, p. 123-140, jan./jun. 2015.
- ALMEIDA, Daniel Mazzaro Vilar. O funcionamento de conectores em artigos de opinião. *In*: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Gêneros textuais**: o que há por trás do espelho? Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012. p. 111-123.
- ALVES, Lynn *et al.* Tecnologias digitais nos espaços escolares: um diálogo emergente. *In*: FERRAZ, Obdália. **Educação, (multi)letramentos e tecnologias**: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 117-140.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAÚJO, Júlio; COSTA, Nonato. Momentos interativos de um chat aberto: a composição do gênero. *In*: ARAÚJO, Júlio César (Org.). **Internet & ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- ARAÚJO, Júlio; COSTA, Sayonara. Redes sociais e reelaborações de gêneros. *In*: CONGRESSO NACIONAL UNIVERSIDADE, EAD E SOFTWARE LIVRE, 4., 2013, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/4792/4404>. Acesso em: 28 dez., 2018.
- ARAÚJO, Júlio. Reelaboração de gêneros em redes sociais. *In*: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. **Redes sociais e ensino de línguas**: o que temos de aprender? São Paulo: Parábola Editorial, 2016. cap. 3, p. 49-64.
- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin; NASCIMENTO, Dorinaldo dos Santos; OLIVEIRA, Vanusia Maria dos Santos. A autoria na composição verbocovisual de minicontos multimodais a partir de selfies. **Fórum linguístico**, Florianópolis, v.13, n.3, p.1492- 1505, jul./set. 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BATISTA, Liliane Francisca. Minicontos: do micro ao macro. *In*: CONGRESSO NACIONAL UNIVERSIDADE, EAD E SOFTWARE LIVRE, 8., 2017, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/12256>. Acesso em: 28 dez., 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Projeto Teláris**: português. 2. ed. São Paulo: Ática, 2015.

BUNZEN, Clecio. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. *In*: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; GRANDE, Paula de (orgs.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

CARDOSO, Deize Costa. Gênero discursivo na perspectiva da Análise Crítica do Discurso de Fairclough. *In*: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Gêneros textuais**: o que há por trás do espelho? Belo Horizonte: FALE/UFGM, 2012. p. 20-28.

CASTRO, Fernanda; BATISTA, Antonio Augusto Gomes. O telejornal na escola: elementos para seu uso em sala de aula. *In*: BUZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. **Múltiplas linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. cap. 8, p. 161-176.

CEARÁ. **Documento curricular referencial do Ceará**: educação infantil e ensino fundamental. Secretária da Educação do Estado do Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2019.

CEARÁ. **Orientações curriculares prioritárias do Ceará**: anos finais do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretária da Educação do Estado do Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2020.

CONCEIÇÃO, Verônica Alves dos Santos. Hiperconto na cibercultura: novas formas de leitura e escrita. **Linha Mestra**, Campinas, SP, n.36, p. 350-354, set./dez. 2018.

COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSCARELLI, Carla Viana. Multiletramentos e empoderamento na educação. *In*: FERRAZ, Obdália. **Educação, (multi)letramentos e tecnologias**: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 61-78.

COSTA, Maria Helenice Araújo. Linguagem como interlocução e aprendizagem como cognição situada. **Linguagem em foco**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 151-167, jul./dez. 2010.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. Perspectivas teóricas subjacentes às noções de gênero: textual ou discursivo? *In*: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Gêneros textuais**: o que há por trás do espelho? Belo Horizonte: FALE/UFGM, 2012. p. 8-19.

DIAS, Anair Valênia Martins et al. Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 75-94.

DIAS, Jaciluz; FERREIRA, Helena Maria; SILVA, Natany Avelar. Diretrizes para a formação de professores no trabalho com a leitura: dos PCN à BNCC. **Periódicos, MOARA UFPA**, Belém, n. 51, p. 10-31, jan./jul. 2019.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. Leitor e leituras: considerações sobre gêneros textuais e construção de sentidos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 323-329, set./dez. 2005.

FLEURY, Tereza Leme; WERLANG, Sérgio Ribeiro da Costa. Pesquisa aplicada: conceitos e abordagens. In: ANUÁRIO de Pesquisa. **GV Pesquisa: 2016-2017**. São Paulo: FGV EAESP, 2017. p. 10-15.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GOMES, Jaciara Josefã. O gênero grafite no Ensino Médio. In: BUZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. **Múltiplas linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. cap. 6, p. 119-134.

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

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank. **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gêneros na sala de aula de língua portuguesa. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Construindo propostas de didatização de Gênero: desafios e possibilidades. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 347-374, set./dez. 2006.

HETKOWSKI, Tânia Maria; MENEZES, Catia Nery. Práticas de multiletramentos e tecnologias digitais: múltiplas aprendizagens potencializadas pelas tecnologias digitais. In: FERRAZ, Obdália. **Educação, (multi)letramentos e tecnologias**: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 205-230.

KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti. (orgs.) **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

KERSCH, Dorotea Frank; RABELLO, Kelli Rodrigues. São atitudes como estas que podem fazer a diferença para uma escola melhor: outros tempos, novos letramentos. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 49-72.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercados de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? *In*: KLEIMAN, Angela.; SIGNORINI, Inês (orgs.). **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000. p. 223-243.

KLEIMAN, Angela. Preciso ensinar o Letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? **Coleção Linguagem e Letramento em foco**. Campinas, SP: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2005.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

LEFFA, Vilson. Redes sociais: ensinando língua como antigamente. *In*: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. **Redes sociais e ensino de línguas**: o que temos de aprender? São Paulo: Parábola Editorial, 2016. cap. 9, p. 137-154.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. *In*: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane (orgs.). **Língua Portuguesa**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 65-84.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUES, Renata Garcia. **Projeto Didático de Gênero como possibilidade para o ensino da língua materna e o desenvolvimento das capacidades de linguagem de alunos multirrepetentes**. 2014. 160 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

MARQUES, Renata Garcia. Campanha publicitária, tecnologias e (re)construção de identidades no espaço escolar. *In*: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 109-135.

MATIAS, Joseane. O Google drive como ferramenta de escrita colaborativa do gênero projeto de pesquisa: um caminho PA o letramento digital. *In*: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 167-184.

MEIRA, Ana Clara Gonçalves Alves. Gêneros textuais e a intergenericidade. *In*: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Gêneros textuais**: o que há por trás do espelho? Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012. p. 102-110.

MEIRA, Ana Clara Gonçalves Alves. A escrita colaborativa on-line: reflexão sobre uma prática de produção textual. *In*: GRAZIOLI, Fabiano Tadeu (Org.). **A senda nos estudos da língua portuguesa 2**. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. p. 137-144.

MEIRA, Ana Clara Gonçalves Alves; DIAS, Reinildes. Pedagogia dos multiletramentos, cibercultura e educação: interfaces entre teoria e práticas pedagógicas para línguas no contexto brasileiro. *In: SILVA, Kleber Aparecido da; DIAS, Reinildes (orgs.). A Rede Federal de educação profissional no ensino médio e a aprendizagem de inglês: visão geral e pedagogias vivenciadas.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

MOTTA-ROTH, Désirée. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 495-517, set./dez. 2006.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos; SALES, Mary Valda Souza. Educação e os caminhos da escrita na cultura digital. *In: FERRAZ, Obdália. Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura.* Salvador: EDUFBA, 2019. p. 141-172.

ESTUDOS da OCDE sobre competências para o progresso social, o poder das competências socioemocionais. **Relatório OCDE, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos.** São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, abr./jun. 2010.

PAIVA, Aparecida. **Literatura e leitura literária na formação escolar:** caderno do professor. Belo Horizonte, MG: Ceale, 2006.

RIBEIRO, Ana Elisa. Leitura, escrita e tecnologia: questões, relações e provocações. *In: COSCARELLI, Carla Viana. Tecnologias para aprender.* 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. cap. 2, p. 31-42.

RIBEIRO, Ana Elisa. Textos multimodais e escola: produção e leitura de peças de divulgação de um show de música popular. *In: FERRAZ, Obdália. Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura.* Salvador: EDUFBA, 2019. p. 19-38.

RIBEIRO, Ana Elisa. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, 2020.

ROCHA, Flávia Cavalcante. **O texto autobiográfico na sala de aula:** uma proposta de ensino da produção escrita para alunos do 9º ano. 2016. 219 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

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

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. Vidding: leitura subversiva do cânone. *In: BUZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. Múltiplas linguagens para o Ensino Médio.* São Paulo: Parábola Editorial, 2013. cap. 11, p. 233-264.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SANCHES, Cynthia; REZENDE, Thaiane. **Diálogos socioemocionais**: orientações para o trabalho pedagógico com Duplo Foco. São Paulo: IAS, 2020.

SANTOS, Amanda de Oliveira Neves. **Produção de leitura e escrita de campanhas comunitárias**: um meio de atuação social em respeito ao princípio constitucional da cidadania. 2019. 175 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SASSAKI, Claudio. **Educação 3.0**: uma proposta pedagógica para a educação. Curitiba: Grupo Educacional Expoente, 2020.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, Alessandra dos Santos. **Vídeo-resenha**: uma proposta para o letramento digital nas aulas de língua portuguesa. 2019. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SILVA, Ana Virgínia Lima. Retextualização de gêneros escritos. **SIGNUM**: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 11, n. 1, p. 311-314, jul. 2008.

SILVA, Ana Virgínia Lima. Retextualização: instrumento para ação na esfera acadêmica. *In*: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Gêneros textuais**: o que há por trás do espelho? Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012. p. 38-67.

SILVA, Cássia; SOARES, Leandro Lopes. Multimodalidade e leitura no projeto “Mala de literatura ENEM”. *In*: LENDL, Aluizio; PONTES, Antônio Luciano. **Multimodalidade, Metadiscorso e Ensino**. São Paulo: Mentis Abertas, 2019. p. 23-32.

SILVA, Cristiane Rocha. **Produção e reescrita de textos como processo de interlocução**: algumas reflexões. 2010. 107 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, Eduardo Dias; DERING, Renato de Oliveira. Ensino de língua portuguesa: a formação do leitor frente às propostas de leitura da BNCC para o ensino fundamental. *In*: NASCIMENTO, Juscelino Francisco. **Língua Portuguesa**: formação, ensino e interdisciplinaridade. Teresina, PI: EDUFPI, 2020. cap. 6, p. 154-171.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 81, p. 143-160, out./dez. 2002.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOUSA, Cristiane Coitinho. **Produção e reescrita textual com o gênero narrativa de aventura**. 2019. 187 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2019.

SOUSA, Edênia de Farias. **Ensino-aprendizagem da escrita nas séries finais do ensino fundamental**. 2015. 93 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2015.

SOUZA, Danilo Fernandes Sampaio; BAPTISTA, Felipe Barreto. O ensino de língua portuguesa e a base nacional comum curricular: tensões e divergências. **Saberes: filosofia e educação**, Natal, RN, v. 1, n. 17, p. 177-186, set./dez. 2017.

SOUZA, Marcio Vieira; SIMON, Rangel Machado. Redes sociais virtuais e novas formas de aprendizado: reflexões sobre educação em rede. *In*: SOUZA, Carlos Alberto; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). **Mídias contemporâneas: possibilidades e desafios**. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2014. p. 140-162.

SPALDING, Marcelo. **Os cem menores contos brasileiros do século e a reinvenção do miniconto na literatura brasileira contemporânea**. 2008. 81 f. Dissertação (Mestrado em Literaturas Brasileira, Portuguesa e Luso-africanas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VENTURIM, Suellen Silva; LINS, Maria da Penha Pereira. A retextualização como estratégia de leitura e produção textual no ensino fundamental. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 17., 2013, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013. p. 31-47. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/cnlf/05/02.pdf. Acesso em: 17 set., 2020.

APÊNDICE A – CADERNO DE ATIVIDADES

ANNE SHARON NOBRE SILVA

RETEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO MINICONTO MULTIMODAL COMO PROPOSTA
DE DESENVOLVIMENTO DE LETRAMENTO DIGITAL

Manual apresentado ao Curso de Mestrado Profissional em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Pereira Lima

FORTALEZA – CEARÁ

2021

Apresentação

Prezado(a) Professor(a),

No século XXI, as práticas sociais têm girado em torno das novas tecnologias, infelizmente, a escola não tem conseguido acompanhar a rapidez com que essas práticas têm se inserido na vida cotidiana dos alunos. Sabemos que há problemas de diversas ordens, como a falta de infraestrutura básica em muitas escolas públicas no Brasil. No entanto, mesmo os colégios que possuem profissionais, laboratórios de informática com máquinas funcionando, internet e outros recursos, não conseguem usar essas tecnologias de forma produtiva de modo que façam conexão com as práticas dos alunos fora dos muros da escola.

Neste material, fruto pesquisa realizada para o programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Ceará, você terá acesso a uma sugestão de como trabalhar uma atividade que contempla o ensino de um gênero, baseado em uma temática atual e crítica, com o viés literário e que tentará contemplar os recursos multisemióticos frequentemente utilizados por boa parte dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Este material é composto por duas seções: na primeira, há uma pequena abordagem relacionada aos conceitos dos letramentos e, na segunda, há uma sequência de atividades baseadas nos conceitos apresentados, que poderá ser aplicada para turmas de 8º ou 9º ano do ensino fundamental.

Há um capítulo inteiramente destinado à explicação de como ocorrerá a sequência de ações planejadas para o projeto didático do gênero miniconto multimodal. O projeto partirá de uma temática que faz parte do componente curricular da rede pública de ensino de Fortaleza, contará com a interdisciplinaridade por meio do trabalho em conjunto em algumas oficinas com o professor(a) de Artes e por fim queremos que tanto a comunidade escolar tenha acesso ao produto final, como também que os minicontos multimodais extrapolem os muros da escola e circulem efetivamente na sociedade.

Convido-o(a), pois, a aproveitar este material para refletir, experimentar e, se necessário, adaptá-lo de modo que a abordagem do conteúdo traga mais resultados positivos para seus alunos.

Boa Leitura.
Anne Sharon Nobre Silva

SUMÁRIO

1	A RETEXTUALIZAÇÃO E OS LETRAMENTOS DIGITAIS NO ENSINO DO GÊNERO MINICONTO MULTIMODAL.....	4
2	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O TRABALHO COM OS GÊNEROS NA ESCOLA.....	5
3	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DO PDG “QUEM CONTA UM MINICONTO AUMENTA UM SONHO”.....	6
3.1	Apresentação da situação de comunicação.....	6
3.2	Leitura e discussão de notícias jornalísticas.....	10
3.3	Leitura de contos e recordação de suas características estruturais.....	14
3.4	Módulo de reconhecimento do gênero, apresentação e interpretação de minicontos.....	19
3.5	Relação do miniconto com o conto.....	21
3.6	Produção Inicial.....	25
3.7	Trabalho com foco no conteúdo temático e na construção do gênero.....	31
3.8	O meio de circulação dos minicontos multimodais.....	32
3.9	Produção Final e Grade de Avaliação.....	36
3.10	Circulação do Gênero.....	39
4	PALAVRAS FINAIS.....	41
5	BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	42

1 A RETEXTUALIZAÇÃO E OS LETRAMENTOS DIGITAIS NO ENSINO DO GÊNERO MINICONTO MULTIMODAL

Professores e professoras,

A importância do trabalho com os gêneros textuais na escola é indiscutível. Já por muitos anos, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) até a recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vemos o grande enfoque que é dado aos gêneros textuais. No entanto com o passar dos anos, vemos cada vez mais as novas tecnologias adentrarem as nossas práticas sociais e a escola, infelizmente, não acompanhar o ritmo acelerado que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) trazem às práticas sociais.

Os textos que mermeiam nossas vidas são cada vez mais multimodais e multisemióticos e tudo isso deveria ser levado em conta quando tratamos do ensino de Língua Portuguesa que almejamos para nossos alunos, um ensino contextualizado, que os levará a utilizar no cotidiano conhecimentos aprendidos ao longo dos 15 anos da educação básica. Nessa perspectiva, o trabalho com textos que circulam nos diversos meios da sociedade mostra-se apropriado para o desenvolvimento de um plano curricular que contemple o ensino “para a vida”. Explicaremos, adiante, três termos importantes de serem discutidos para o trabalho com projeto didático que propomos: retextualização, letramento digital e miniconto multimodal.

Conforme explica Dell’isola (2007) retextualização de gêneros envolve a concepção de transformação de uma modalidade textual em outra, uma produção escrita em um gênero a outro gênero, mantida a base de conteúdo informacional do texto original. Retextualizar permite aos alunos refletir sobre a linguagem e sobre a relação entre os gêneros e as estruturas sociais. Silva (2012, p. 41) ainda nos lembra que “retextualização não é reescrita, pois reescrever é elaborar uma nova versão do mesmo texto, é permitir aos estudantes desenvolver práticas de letramento referentes a uma e outra modalidade da língua, conforme Marcuschi (2001)”.

Nesse contexto novo e envolto por tecnologias, já não mais tão novas, o letramento digital se faz indispensável em nossas vidas. Alguns autores definem o que seria ser letrado digitalmente. Com base em Soares (2002, p. 151) letramento digital “é, um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”.

Batista (2017, p. 3) para definir o miniconto vai além da dimensão de páginas explicando que a ideia que se tem de miniconto vai muito além de “um conto pequeno”, pois no miniconto, mais importante que mostrar, é sugerir. “Ao leitor, é deixada a tarefa de preencher as elipses narrativas, os espaços em branco e ir além do que as linhas escritas são capazes de dizer. Algumas das características do miniconto são: **concisão, narratividade e totalidade**”. Gomes (2010, p. 13) também explica que o miniconto multimodal, “além de reclamar um diálogo com a tradição pela exigência de manutenção de elementos estabilizados na forma de conto, impõe, para o exercício da função-autor, uma intimidade com os meios tecnológicos, seus limites e alcances”.

Portanto, se realizada adequadamente a proposta de trabalho com os gêneros discursivos pode propiciar aos estudantes construir experiências discursivas no ambiente escolar. Acreditamos que esta pesquisa contribuirá para o desenvolvimento de conhecimentos sobre as características estruturais e funcionais do gênero discursivo miniconto multimodal, de modo que os alunos sejam capazes de fazer uso da escrita e dos recursos digitais na situação de interação que lhes será proposta, tomando como ponto de partida a retextualização de notícias de temáticas que partam de um problema real na comunidade escolar.

2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O TRABALHO COM OS GÊNEROS NA ESCOLA

Nos últimos anos observamos cada vez mais professores de Língua Portuguesa usar os gêneros discursivos em suas aulas e percebemos que o trabalho unicamente com a análise lingüística, usando o texto como pretexto, tem ficado no passado. Mesmo profissionais que já estão a mais de duas décadas na profissão entenderam que trabalhar com os gêneros e enxergar a escrita como processo é necessário, atribuímos essa percepção as diversas formações continuadas, cursos online e ao próprio formato do livro didático, que veio se ajustando ao longo desses últimos 20 anos ao que os PCN em 1998 orientaram para o ensino da Língua Portuguesa.

Em 2017, após quatro anos de construção, a BNCC para a educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental no Brasil chegou às escolas. Esse documento norteador da educação básica brasileira foi construído com a perspectiva dos estudos sobre os multiletramentos tão realizados nos últimos 20 anos. Com a chegada desse documento rapidamente as secretarias de educação estaduais e municipais atualizaram suas diretrizes, passou a haver formações continuadas, cursos online e os livros do *Plano Nacional do Livro Didático* (PNLD) 2020 vieram baseados nas competências e habilidades que os alunos devem desenvolver. Assim, acreditamos que conforme os professores de Língua Portuguesa se adequaram com a chegada dos PCN, agora com a chegada da BNCC eles adequarão suas práticas de ensino, levando em conta a sociedade atual e os novos letramentos.

A Base Nacional Comum Curricular, além de um olhar contemporâneo para os multiletramentos, determina o conteúdo que os estudantes devem aprender em Língua Portuguesa com base em campos de atuação, percebemos assim uma valorização das práticas situadas. O aluno vai aprender determinado gênero em determinada série com o intuito de levar o aprendizado para sua vida e colocá-lo em prática efetivamente. Nesse ínterim, a formação integral dos discentes passou a fazer parte do currículo, com o objetivo de desenvolver além de competências cognitivas, competências socioemocionais nos alunos.

Nesse documento, o conteúdo pelo conteúdo não é o foco, mas este deve apoiar-se em um conjunto de habilidades, (BRASIL, 2017, p. 29) “que expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares”, para que competências sejam atingidas pelos aprendizes. Na BNCC competências são definidas como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

Pretendemos com essa pesquisa que os professores de língua portuguesa tenham novos subsídios teóricos e pedagógicos para realizar seu trabalho de forma eficiente, transpondo as habilidades e competências socioemocionais que devem ser desenvolvidas nos alunos presentes na BNCC para suas aulas, aprimorando seu trabalho com a retextualização dos gêneros discursivos, utilizando os letramentos digitais, por meio de projetos didáticos de gênero, colaborando para que os alunos tenham acesso às práticas sociais valorizadas em sua cultura e no mundo globalizado.

Nossa metodologia será de caráter propositivo, assim apresentaremos uma proposta de projeto didático voltado para a produção escrita e multissemiótica de minicontos multimodais presentes na esfera digital. Esta proposta foi pensada para ser aplicada, preferencialmente nas turmas de 8º e 9º dos anos finais do Ensino Fundamental, levando em consideração o nível de desenvolvimento dos alunos nessa etapa escolar. Procuramos adequar nossa proposta ao que os documentos norteadores da educação do Brasil a nível Federal e Estadual trazem. Assim, em cada atividade traremos as habilidades com as quais estamos trabalhando.

3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Apresentamos nos próximos tópicos, a descrição de dez oficinas planejadas para o trabalho com esse gênero discursivo. Cada oficina traz um plano de aula com a carga horária total de 2h/a, o tempo aproximado de cada atividade e os textos utilizados em todas aulas com o link para as páginas online. Todas as atividades foram pensadas para o ensino presencial, mas também há possibilidade do plano ser aplicado no ensino remoto online com as adaptações necessárias. Além disso, as sugestões de tempo para as atividades de apresentação tomam como parâmetro uma turma com cerca de 35 alunos, logo, dependendo da quantidade de estudantes o tempo poderá ser reajustado¹.

3.1 Apresentação da situação de comunicação

Turma: 8º/9º
Tempo previsto para o desenvolvimento das atividades: 2h/a
Objetivo da aula: Trabalhar as competências socioemocionais, com enfoque na empatia
Objeto do conhecimento: Apreender os sentidos globais do texto; Apreciação e réplica; Discussão oral
Recursos: Smartphone / projetor de tela / notebook / lousa / caderno.
Campo de atuação: Vida pública / jornalístico-midiático
Prática de linguagem: Leitura / oralidade
Habilidades da BNCC: (EF69LP24) Discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário etc., como forma de criar familiaridade com textos legais – seu vocabulário, formas de organização, marcas de estilo etc. -, de maneira a facilitar a compreensão de leis, fortalecer a defesa de direitos, fomentar a escrita de textos normativos (se e quando isso for necessário) e possibilitar a compreensão do caráter interpretativo das leis e as várias perspectivas que podem estar em jogo. (EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos. (EF89LP04) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.
Competências específicas: 6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais. 7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
Gêneros textuais/discursivos: Artigo e documento normativo
Tema contemporâneo: Educação em direitos humanos

¹ Como sugestão, este projeto também poderá contar com a interdisciplinaridade, por meio do trabalho em conjunto em algumas oficinas com professores de outras disciplinas de linguagens como Artes.

Competências socioemocionais²: Foco / Assertividade / Respeito

Procedimentos metodológicos: Roda de conversa / Atividade em grupo

Atividade flexibilizada: A atividade está disponível também no formato online. Para desenvolver o professor poderá usar um aplicativo síncrono de reuniões como o “Google Meet” ou “Zoom” e uma plataforma assíncrona como o “Google Classroom” ou “Modlle”. Se preferir também poderá enviar essas atividades e receber as respostas por meio de aplicativos como “Whatsapp” ou redes sociais como “Instagram” e “Facebook”.

Ambiente de aprendizagem: Sala de aula presencial ou virtual

Avaliação: Participação efetiva dos alunos na atividade proposta

Fonte: Elaborado pela autora.

Dando introdução ao projeto, a apresentação da situação é o momento em que os estudantes entenderão como ele funcionará. Nesse momento de apresentação poderá ser explicado aos alunos que o gênero miniconto multimodal será estudado e o objetivo que esta atividade terá a produção desse gênero com base nas características estudadas.

Inicialmente, indicamos apresentar a temática da empatia relativa às competências socioemocionais e explicar como no dia a dia essa característica pode influenciar positivamente suas vidas. Os alunos também poderão ter acesso ao que a BNCC define como empatia e porque essa competência é tão necessária.

Na primeira oficina o intuito foi adentrar ao tema da empatia, que será a temática fomentada com base no trabalho desenvolvido pela rede de ensino com as competências socioemocionais e fazer os alunos discutirem sobre como a empatia é uma competência importante para desenvolverem em suas vidas.

Para isso, começamos este momento com a leitura do texto “Seu texto tem empatia?” Publicado no site “Casa do texto”. (20 min.)

casa do texto
Seu texto tem empatia?
por Casa do Texto | 23/11/2016



Uma das qualidades de um texto é a empatia. Colocar-se no lugar do outro ajuda a criar uma conexão com o seu interlocutor e leva-lo a prestar atenção no que você quer dizer. Há várias maneiras de fazer isso, mas antes de tudo é preciso entender o que desperta emoção no seu leitor.

Ter empatia não significa concordar com o outro. Você pode muito bem pensar de forma completamente diferente, mas ainda assim expor sua opinião para criar um caminho para o

² Sanches e Rezende (2020, p. 20-22) explicam que o Instituto Ayrton Senna baseado no modelo “Big five” traz a definição de cada uma das cinco macrocompetências e suas respectivas dezessete microcompetências, definindo sua importância, são elas: Abertura ao novo (Curiosidade para aprender, Imaginação criativa, Interesse artístico); Autogestão (Determinação, Organização, Responsabilidade, Persistência, Foco); Resiliência emocional (Tolerância ao estresse, Autoconfiança, Tolerância à frustração); Engajamento com os outros (Iniciativa social, Assertividade, Entusiasmo) e Amabilidade (empatia, respeito e confiança).

diálogo (a não ser, é claro, que você prefira o monólogo) e tentar entender os sentimentos e emoções da outra pessoa. Empatia deriva do grego *'empátheia'*, ligada a sentimento, emoção. Ter empatia significa estabelecer uma cognição a partir das referências internas do outro.

Mas estamos falando de linguagem, e como manifestar empatia num texto?

Bem, podemos pensar nos inúmeros textos que falam sobre crenças e valores que estão em todo lugar: você escreve e compartilha diariamente nas redes sociais, com colegas, amigos e familiares. Você já prestou atenção no tom desses textos? São agressivos, irônicos, engraçados? Que tipo de sentimento você acha que provocam? E que tipo de sentimento você gostaria que provocassem?

Não estou dizendo para escrever o que agrada ao outro, de jeito nenhum, só afirmo que cabe uma autoavaliação. Talvez você tenha muito a dizer, mas se está usando uma linguagem que não atinge o alvo, para que serve o texto?

Porque desabafos que não dizem respeito a ninguém, a gente faz no diário secreto. Ao publicar um texto, você espera uma reação. Vejo com muita frequência textos que usam termos como 'vagabundo', 'corja', e quem escreve se espanta com reações exacerbadas, a favor ou contra.

Será que é desta forma que colaboramos para uma sociedade crescer? Quando você publica textos assim, consegue sentir que contribuiu com as pessoas ao seu redor?

Empatia = linguagem não violenta

Gostaria de dar um exemplo do que empatia significa para mim. Eu estava dirigindo já tarde da noite numa avenida bem movimentada de São Paulo e ia entrar à direita numa determinada rua. Dei seta e de repente tomei uma baita fechada pela direita; só não bati o carro porque tive reflexo rápido, mas mesmo assim ainda deu uma triscada. Buzinei, xinguei, acenei, fiz tudo o que é comum no trânsito daqui.

Para minha surpresa, o outro motorista nem revidou. Ele entrou na mesma rua que eu, e acontece que é o endereço de um pronto-socorro infantil. Só vi quando ele tirou uma criança desfalecida do carro e entrou completamente transtornado no hospital.

Está certo, não havia como saber o que estava acontecendo no outro carro naquele momento, e de mais a mais o motorista realmente cortou minha passagem. Mas também não há como saber o que se passa com cada pessoa sem que nosso olhar seja um pouco mais generoso do que a necessidade de expor uma opinião com o dedo apontado para o próximo.

p.s.: desde então, a cada vez que levo uma fechada no trânsito lembro dessa cena.

Fonte: <https://casadotexto.com.br/avaliar-o-impacto-da-linguagem-no-seu-texto/>. Acesso em 12 mar. 2020.

Em seguida é importante mostrar aos estudantes como empatia é definida, porque essa competência é tão necessária e alguns trechos dos documentos oficiais da educação que explicam porque é importante ter essa competência e trabalharmos com ela na escola. Os trechos seguem abaixo e poderão ser projetados pelo datashow ou encaminhados para os alunos através de grupos em aplicativos, email ou sala de aula virtuais. (20 min.)

Amabilidade diz respeito à capacidade de conhecer pessoas e ser afetuoso, solidário e empático, ou seja, **ser capaz de compreender, sentir e avaliar uma situação pela perspectiva e repertório do outro, colocando-se no lugar dessa pessoa**. O que as evidências dizem: estudos relacionam o desenvolvimento das competências socioemocionais empatia, respeito e confiança com a conclusão do Ensino Médio e a diminuição de indicadores de violência. Ajudam-nos a assumir o melhor de outras pessoas que estão ao seu redor e a tratá-los com respeito. Tem relação com as competências gerais da BNCC 1, 4, 6, 7, 8, 9 e 10. (SANCHES; REZENDE, 2020, p. 21)

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da

diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p. 10)

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, **negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos**, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2017, p. 9)

Fonte: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 12 mar. 2020.

Com base nos textos acima propomos dividir a turma em grupos de quatro alunos para que dialoguem sobre o tema e respondam as situações problemas apresentadas. Cada grupo terá uma situação diferente para resolver, eles poderão ter 15 minutos para discutir e 5 minutos para apresentar a problemática e a solução para a turma. (1h)

Situação 1: Você chega em casa e conta para sua mãe como foi seu dia na escola, mas ela dá pouca importância. No entanto, você sabe que ela está por problemas pessoais, na família ou trabalho. Como você agiria nessa situação para demonstrar empatia pelos problemas dela?

Situação 2: Seu professor pede que você ajude um aluno que se ausentou da escola por um longo período a colocar as matérias em dias. O problema é que o aluno demora bastante para entender suas explicações, faz muitas perguntas e se distrai fácil. Como você agiria nessa situação para demonstrar empatia por esse aluno?

Situação 3: Você vai ao mercado para seus pais comprar alguns mantimentos, no entanto já está atrasado para sair com seus amigos. O caixa que está passando as compras é lento e se atrapalha um pouco, mas você percebe que ele está em treinamento. Nessa situação, como você conseguiria mostrar empatia por essa pessoa?

Situação 4: Você se voluntariou em um projeto na comunidade para ajudar pessoas carentes, mas percebe que algumas famílias que participam poderiam estar com uma vida mais equilibrada se tivessem um planejamento familiar, relacionado por exemplo a quantidade de filhos. Como você agiria nessa situação para demonstrar empatia pelas pessoas?

Situação 5: Você recebe no grupo de mensagens da família mensagens sobre candidatos políticos, que vão de encontro aos valores que você acredita serem corretos. No entanto, você percebe que a pessoa que está postando as mensagens não verificou a fonte e origem do que está repassando. Como você mostraria empatia por esse familiar?

Situação 6: Já é possível realizarmos muitas atividades na cidade, mesmo sem uma vacina para o vírus Covid19. O que vemos, no entanto, é muitas pessoas não respeitarem as regras impostas. Explique como você acha que a empatia será importante para que possamos conviver em sociedade até termos a vacina para esse vírus.

Situação 7: Você já está cansado de falar sobre a pandemia da Covid 19 e você não foi afetado diretamente com essa doença. Seus parentes que pegaram o vírus se curaram rapidamente. Mas pense em como você poderia demonstrar empatia por milhares de famílias que perderam pessoas que amavam como pais, mães, irmãos e filhos por conta dessa doença.

Situação 8: Você sabe que um colega está passando por graves problemas familiares e que os

problemas se tornaram públicos em toda a vizinhança e na escola os alunos não falam de outra coisa na presença e ausência de seu colega. Como você agiria nessa situação para demonstrar empatia pelo seu colega.

Situação 9: Você está chateado com seu irmão por causa de uma discussão grave que tiveram no passado, mas sabe que ele está passando por um momento difícil na vida e não tem a quem recorrer por ajuda. Como você demonstraria empatia por seu irmão nessa situação?

Fonte: Elaborada pela autora.

Os 10 minutos finais são destinados aos momentos didáticos inerentes à sala de aula e à explicação de que na próxima aula ocorrerá o trabalho com a leitura de notícias televisivas ou impressas de jornais locais e discussão sobre o enfoque dado à violência e como isso pode impactar os seres humanos em longo prazo.

3.2 Leitura e discussão de notícias jornalísticas

Turma: 8º e 9º
Tempo previsto para o desenvolvimento das atividades: 2h/a
Objetivo da aula: Apresentar o discurso da naturalização da violência na mídia e como isso influencia o cotidiano das pessoas
Objeto do conhecimento: Estilo / Efeitos de sentido / Exploração da multissemiose
Recursos: Smartphone / projetor de tela / notebook / aplicativos Mentimeter e Google forms
Campo de atuação: Jornalístico-midiático
Prática de linguagem: Leitura / oralidade
Habilidades da BNCC: (EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens). (EF89LP07) Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências etc.) e ao ritmo, melodia, instrumentos e sampleamentos das músicas e efeitos sonoros.
Competências específicas: 3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. 10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.
Gênero discursivo/textual: Notícia
Tema contemporâneo: Educação em direitos humanos

Competências socioemocionais: Curiosidade para a aprender / Foco / Empatia
Procedimentos metodológicos: Apresentação de slides / Questionamentos / Atividade oral e escrita
Atividade flexibilizada: A atividade está disponível também no formato online. Para desenvolver o professor poderá usar um aplicativo síncrono de reuniões como o “Google Meet” ou “Zoom” e uma plataforma assíncrona como o “Google Classroom” ou “Modlle”. Se preferir também poderá enviar essas atividades e receber as respostas por meio de aplicativos como “Whatsapp” ou redes sociais como “Instagram” e “Facebook”.
Ambiente de aprendizagem: Sala de aula presencial ou virtual
Avaliação: Participação efetiva dos alunos na atividade proposta

Fonte: Elaborado pela autora.

Na segunda oficina a atenção pode se voltar para o tipo de notícia veiculada nos meios jornalísticos, usando a lousa digital para trazer diversas notícias dos jornais locais das últimas semanas. Haverá então, a oportunidade de mostrar o conteúdo disponível nos sites dos jornais coletados durante uma semana e discutir sobre qual o principal tema do conteúdo disponibilizado por essas mídias. (20 min.)

Mais vistos de hoje, 05/08/2020






Mais vistos






Sábado, 01/08/2020






Sexta-feira, 31/07/2020






Quinta-feira, 30/07/2020

Motoristas reclamam da falta de sinalização em 6 min

PM da reserva suspeito de mandar matar a mulher 4 min

Perseguição acaba com suspeito de realizar assaltos 39 seg

Policiais realizam perseguem motoqueiro na Avenida 4 min

Quarta-feira, 29/07/2020

As notícias de Esporte 13 min

Afogamento em Taxi e plantação de maconha em 2 min

Suspeitos de assassinato são presos em Caucaia 9 min

Servente coloca pedido de emprego pendurado em 3 min

Fonte: <https://globoplay.globo.com/cetv-1a-edicao-fortaleza/tBrfVFPkrg/>. Acesso em: 12 set. 2020.

ACIDENTE
Carro capota após colisão no Eusébio e motorista não fica ferido
2020-08-02 12:02:00

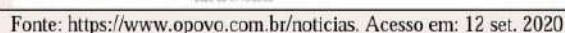
POLÍCIA
Fábrica clandestina de armas de fogo é fechada pela PM no Eusébio
2020-08-02 12:06:00

CASO MIZAEL
"Não permitiram nem que a gente celebrasse um mês da partida dele", diz mãe de Mizaél, garoto morto por PM no CE
2020-08-02 10:25:00

LUTO
Um mês da morte do Mizaél: família realiza homenagens ao menino
2020-08-02 10:26:00

CEARA
Raio apreende 11 armas de fogo escondidas em mochilas escolares em Aquiraz
2020-08-02 14:25:00

FOGO
Cinco focos de incêndio são registrados neste sábado, no Cariri
2020-08-02 17:24:00



Fonte: <https://www.mentimeter.com/login>. Acesso em 12 set. 2020.

³ O uso deste e dos demais aplicativos digitais utilizados nas atividades no decorrer das oficinas, se justifica não somente pelo uso de uma tecnologia sem propósitos. Queremos que os alunos percebam que há diversas formas de aprendizagem simples, interativas e instigantes por meio da internet e que eles são plenamente capazes de fazer uso dessa tecnologia.

- Que tipo de conteúdo tem sido privilegiado como notícia na mídia como se observa nas notícias apresentadas?
- Por quais motivos você acredita que os noticiários têm dado cada vez mais ênfase a esse tipo de notícia?
- Quais razões levam as pessoas a quererem consumir a violência corriqueiramente em suas vidas?
- A prática de estar constantemente exposto a essas notícias pode causar que efeito ao ser humano?
- E como nós, não só receptores de conteúdos online, mas também autores podemos combater esse discurso violento midiático? (20 min.)

Fonte: Elaborado pela autora.

☐ Sim
☐ Não
☐ Talvez

Violência midiática

ESPRESSÃO **RESPEITO** **CONFIANÇA**

Você sente o que é a violência midiática?

Violência midiática é a exposição da violência por meio da mídia, seja ela impressa, eletrônica ou digital, que causa medo, insegurança, ansiedade e outros sentimentos negativos.

Três pontos são bastante importantes para compreendermos a violência midiática:

ESPRESSÃO É a expressão das ideias e sentimentos por meio da mídia, seja ela impressa, eletrônica ou digital, que causa medo, insegurança, ansiedade e outros sentimentos negativos.

RESPEITO É a expressão das ideias e sentimentos por meio da mídia, seja ela impressa, eletrônica ou digital, que causa medo, insegurança, ansiedade e outros sentimentos negativos.

CONFIANÇA É a expressão das ideias e sentimentos por meio da mídia, seja ela impressa, eletrônica ou digital, que causa medo, insegurança, ansiedade e outros sentimentos negativos.

Fonte: <https://docs.google.com/forms/u/0/>. Acesso em 12 set. 2020.

Na sequência, cada dupla pode escolher duas respostas dadas as questões para comentar com a classe e dialogar com a turma. Cada dupla terá em média 3min. (50 min)

Os 10 minutos finais são destinados aos momentos didáticos inerentes à sala de aula e à explicação de que na próxima aula haverá a leitura de um conto, discussão de sua temática e uma recordação sobre as principais características estruturais desse gênero.

3.3 Leitura de contos e recordação de suas características estruturais

Turma: 8º e 9º
Tempo previsto para o desenvolvimento das atividades: 2h/a
Objetivo da aula: Relembrar as características do gênero conto, para posteriormente contrapor-lo ao miniconto
Objeto do conhecimento: Apreciação e réplica / Produção de textos orais / Oralização
Recursos: Smartphone / projetor de tela / notebook / aplicativos Kahoot e Google forms
Campo de atuação: Artístico-literário
Prática de linguagem: Leitura / oralidade
Habilidades da BNCC: (EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos,

itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, lirias, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão. (EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

Competências específicas: 9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. 10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Gênero discursivo/textual: Conto

Tema contemporâneo: Educação em direitos humanos

Competências socioemocionais: Curiosidade para aprender / Organização / Empatia

Procedimentos metodológicos: Roda de conversa / Atividades orais e escritas

Atividade flexibilizada: A atividade está disponível também no formato online. Para desenvolver o professor poderá usar um aplicativo síncrono de reuniões como o “Google Meet” ou “Zoom” e uma plataforma assíncrona como o “Google Classroom” ou “Modlle”. Se preferir também poderá enviar essas atividades e receber as respostas por meio de aplicativos como “Whatsapp” ou redes sociais como “Instagram” e “Facebook”.

Ambiente de aprendizagem: Sala de aula presencial ou virtual

Avaliação: Participação efetiva dos alunos na atividade proposta

Fonte: Elaborado pela autora.

A oficina três será o momento de ler um conto e discutir além de sua temática, sua construção composicional, além de relembrar as características já estudadas em séries anteriores relativas à estrutura do gênero. De acordo com Richard Gunter,

ao professor que deseja trabalhar a empatia com os contos, é importante ratificar que, durante a leitura, é preciso deixar intervalos para que o aluno comente e tente adivinhar qual será o destino dos personagens no final da história. E, no encerramento, é também necessário recapitular junto com eles quais sentimentos os personagens tinham no começo, é também necessário recapitular junto com eles quais sentimentos os personagens tinham no começo, no meio e ao final da história. Para Roberta Bento, educadora e fundadora do SOS Educação, a empatia permite que uma pessoa compreenda a situação pelos olhos do outro. (APPAL, 117)⁴.

⁴ Disponível em: <https://www.appai.org.br/appai-educacao-revista-appai-educar-edicao-117-era-uma-vez-a-empatia-atraves-dos-contos-de-fadas/>. Acesso em 12 set. 2020.

Indicamos a leitura do conto “Maria” de Conceição Evaristo, que escreve sobre preconceitos, convivência com as diferenças e aceitação. (20 min.)

Maria (Conceição Evaristo)

Maria estava parada há mais de meia hora no ponto de ônibus. Estava cansada de esperar. Se a distância fosse menor, teria ido a pé. Era preciso mesmo ir se acostumando com a caminhada. Os ônibus estavam aumentando tanto! Além do cansaço, a sacola estava pesada. No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta. O osso a patroa ia jogar fora. Estava feliz, apesar do cansaço. A gorjeta chegara numa hora boa. Os dois filhos menores estavam muito gripados. Precisava comprar xarope e aquele remedinho de desentupir o nariz. Daria para comprar também uma lata de Toddy. As frutas estavam ótimas e havia melão. As crianças nunca tinham comido melão. Será que os meninos gostavam de melão?

A palma de umas de suas mãos doía. Tinha sofrido um corte, bem no meio, enquanto cortava o pernil para a patroa. Que coisa! Faca-laser corta até a vida!

Quando o ônibus apontou lá na esquina, Maria abaixou o corpo, pegando a sacola que estava no chão entre as suas pernas. O ônibus não estava cheio, havia lugares. Ela poderia descansar um pouco, cochilar até a hora da descida. Ao entrar, um homem levantou lá de trás, do último banco, fazendo um sinal para o trocador. Passou em silêncio, pagando a passagem dele e de Maria. Ela reconheceu o homem. Quanto tempo, que saudades! Como era difícil continuar a vida sem ele. Maria sentou-se na frente. O homem assentou-se ao lado dela. Ela se lembrou do passado. Do homem deitado com ela. Da vida dos dois no barraco. Dos primeiros enjoo. Da barriga enorme que todos diziam gêmeos, e da alegria dele. Que bom! Nasceu! Era um menino! E haveria de se tornar um homem. Maria viu, sem olhar, que era o pai do seu filho. Ele continuava o mesmo. Bonito, grande, o olhar assustado não se fixando em nada e em ninguém. Sentiu uma mágoa imensa. Por que não podia ser de outra forma? Por que não podiam ser felizes? E o menino, Maria? Como vai o menino? cochichou o homem. Sabe que sinto falta de vocês? Tenho um buraco no peito, tamanha a saudade! Tou sozinho! Não arrumei, não quis mais ninguém. Você já teve outros... outros filhos? A mulher baixou os olhos como que pedindo perdão. É. Ela teve mais dois filhos, mas não tinha ninguém também! Homens também? Eles haveriam de ter outra vida. Com eles tudo haveria de ser diferente. Maria, não te esqueci! Tá tudo aqui no buraco do peito...

O homem falava, mas continuava estático, preso, fixo no banco. Cochichava com Maria as palavras, sem entretanto virar para o lado dela. Ela sabia o que o homem dizia. Ele estava dizendo de dor, de prazer, de alegria, de filho, de vida, de morte, de despedida. Do buraco-saudade no peito dele... Desta vez ele cochichou um pouquinho mais alto. Ela, ainda sem ouvir direito, adivinhou a fala dele: um abraço, um beijo, um carinho no filho. E logo após, levantou rápido sacando a arma. Outro lá atrás gritou que era um assalto. Maria estava com muito medo. Não dos assaltantes. Não da morte. Sim da vida. Tinha três filhos. O mais velho, com onze anos, era filho daquele homem que estava ali na frente com uma arma na mão. O de lá de trás vinha recolhendo tudo. O motorista seguia a viagem. Havia o silêncio de todos no ônibus. Apenas a voz do outro se ouvia pedindo aos passageiros que entregassem tudo rapidamente. O medo da vida em Maria ia aumentando. Meu Deus, como seria a vida dos seus filhos? Era a primeira vez que ela via um assalto no ônibus. Imaginava o terror das pessoas. O comparsa de seu ex-homem passou por ela e não pediu nada. Se fossem outros os assaltantes? Ela teria para dar uma sacola de frutas, um osso de pernil e uma gorjeta de mil

cruzeiros. Não tinha relógio algum no braço. Nas mãos nenhum anel ou aliança. Aliás, nas mãos tinha sim! Tinha um profundo corte feito com faca-laser que parecia cortar até a vida.

Os assaltantes desceram rápido. Maria olhou saudosa e desesperada para o primeiro. Foi quando uma voz acordou a coragem dos demais. Alguém gritou que aquela mulher safada conhecia os assaltantes. Maria assustou-se. Ela não conhecia assaltante algum. Conhecia o pai do seu primeiro filho. Conhecia o homem que tinha sido dela e que ela ainda amava tanto. Ouviu uma voz: Negra safada, vai ver que estava de coleio com os dois. Outra voz ainda lá do fundo do ônibus acrescentou: Calma gente! Se ela estivesse junto com eles, teria descido também. Alguém argumentou que ela não tinha descido só para disfarçar. Estava mesmo com os ladrões. Foi a única a não ser assaltada. Mentira, eu não fui e não sei porquê. Maria olhou na direção de onde vinha a voz e viu um rapazinho negro e magro, com feições de menino e que relembra vagamente o seu filho. A primeira voz, a que acordou a coragem de todos, tornou-se um grito: Aquela mulher, aquela negra safada estava com os ladrões! O dono da voz levantou e se encaminhou em direção a Maria. A mulher teve medo e raiva. Que coisa! Não conhecia assaltante algum. Não devia satisfação a ninguém. Olha só, a negra ainda é atrevida, disse o homem, lascando um tapa no rosto da mulher. Alguém gritou: Lincha! Lincha! Lincha!... Uns passageiros desceram e outros voaram em direção a Maria. O motorista tinha parado o ônibus para defender a passageira: Calma, pessoal! Que loucura é esta? Eu conheço esta mulher de vista. Todos os dias, mais ou menos neste horário, ela toma o ônibus comigo. Está vindo do trabalho, da luta para sustentar os filhos... Lincha! Lincha! Lincha! Maria punha sangue pela boca, pelo nariz e pelos ouvidos. A sacola havia arrebentado e as frutas rolavam pelo chão. Será que os meninos gostam de melão?

Tudo foi tão rápido, tão breve. Maria tinha saudades do seu ex-homem. Por que estavam fazendo isto com ela? O homem havia segredado um abraço, um beijo, um carinho no filho. Ela precisava chegar em casa para transmitir o recado. Estavam todos armados com facas-laser que cortam até a vida. Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher já estava todo dilacerado, todo pisoteado. Maria queria tanto dizer ao filho que o pai havia mandado um abraço, um beijo, um carinho.

Fonte: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/24-textos-das-autoras/925-conceicao-evaristo-maria>. Acesso em 12 set. 2020.

Após a leitura e interpretação desse conto sugerimos questões para discussão sobre a temática. Em trios os alunos poderão responder a atividade de interpretação (15 min.)

- O conto que lemos, intitulado “Maria”, a personagem principal segue o destino de tantas outras “marias” existentes na sociedade brasileira. Segundo o texto, o que há de comum entre a personagem Maria e outras “marias”?
- O conto revela a situação da mulher negra e pobre numa sociedade que a violenta de diversas formas. No texto, o que você citaria como formas de violência e desrespeito à personagem Maria?
- O machismo e o preconceito racial desencadeiam diversos tipos de violência contra a mulher. Em que passagem do conto em estudo podemos observar este tipo de desrespeito à personagem Maria?
- Mesmo o personagem que tenta defender Maria acaba por não conseguir reagir diante das agressões à mulher. Em que momento alguém poderia de fato ter agido para impedir o desfecho trágico?
- O que a leitura do conto nos leva a observar em relação ao preconceito e à discriminação existentes contra pessoas de classes sociais menos privilegiadas? (20 min.)

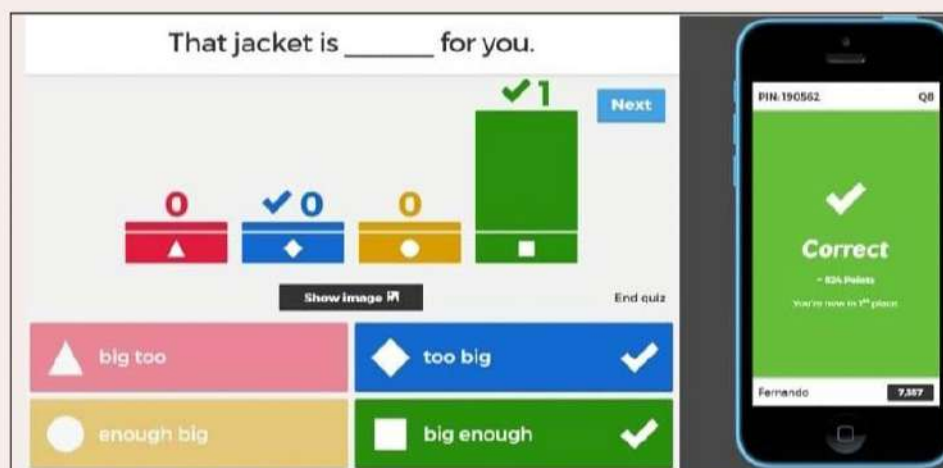
Fonte: Elaborado pela autora.

Posteriormente, pode-se relembrar algumas características estruturais já estudadas sobre o conto, como gênero que pode trazer mais de um tipo textual, tais como a narração para apresentar os fatos, a descrição para caracterizar personagens e cenários e a dissertação argumentativa para argumentar sobre as atitudes das personagens, predominando o narrativo. A ordem temporal, que geralmente é cronológica e a sequência linear dos acontecimentos. (20 min.)

Em seguida, os alunos devem responder a segunda parte da atividade, agora focada na identificação prototípica do gênero conto. Para isso poderá ser solicitado que os alunos utilizem o aplicativo kahoot e respondam as perguntas relativas ao enredo, as personagens, ao tempo, ao ambiente e ao narrador que escolherá um tipo de discurso. (15 min.)

- O personagem é um ser ficcional em torno do qual gira a ação do texto narrativo. Os principais ou protagonistas são os que assumem o papel mais importante no texto. Quem é o personagem principal ou protagonista da história?
- O tempo se refere à duração das ações da narrativa e o desenrolar dos fatos na história. Em que tempo se passam os fatos narrados acima?
- O espaço físico é o conjunto dos componentes físicos que servem de cenário ao desenrolar da ação e à movimentação das personagens. Qual o espaço físico no texto acima?
- Os momentos da narrativa/enredo na ordem dos acontecimentos são Situação inicial, Conflito, Clímax do conflito e Desfecho. Elenque abaixo em poucas palavras cada um desses momentos.
- Quem é o narrador do conto acima? Ele é um narrador em 3ª pessoa ou narrador-personagem? (20 min.)

Fonte: Elaborado pela autora.



Fonte: <https://kahoot.com/schools/>. Acesso em 12 set. 2020.

Posteriormente as atividades podem ser corrigidas em conjunto. (10 min.)

Por fim cada trio debaterá sobre a atualidade e relevância do conto lido e responder por que indicariam a leitura do conto com base na discussão gerada em sala, compartilhando seu ponto de vista com os demais estudantes da turma. (20 min.)

Os 10 minutos finais são destinados aos momentos didáticos inerentes à sala de aula e à explicação de que na próxima aula o gênero miniconto será discutido.

3.4 Módulo de reconhecimento do gênero, apresentação e interpretação de minicontos

Turma: 8º e 9º
Tempo previsto para o desenvolvimento das atividades: 2h/a
Objetivo da aula: Conhecer o gênero miniconto
Objeto do conhecimento: Forma de composição de textos poéticos visuais / Apreciação e réplica
Recursos: Smartphone / projetor de tela / notebook / lousa / caderno
Campo de atuação: Artístico-literário
Prática de linguagem: Leitura / oralidade
Habilidades da BNCC: (EF05LP28) Observar, em ciberpoemas e minicontos infantis em mídia digital, os recursos multissemióticos presentes nesses textos digitais. (EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
Competências específicas: 3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. 9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
Gênero discursivo/textual: Minicontos
Tema contemporâneo: Educação em direitos humanos
Competências socioemocionais: Determinação / Entusiasmo / Confiança
Procedimentos metodológicos: Questionamentos / Roda de conversa / Atividades orais e escritas
Atividade flexibilizada: A atividade está disponível também no formato online. Para desenvolver o professor poderá usar um aplicativo síncrono de reuniões como o “Google Meet” ou “Zoom” e uma plataforma assíncrona como o “Google Classroom” ou “Modlle”. Se preferir também poderá enviar essas atividades e receber as respostas por meio de aplicativos como “Whatsapp” ou redes sociais como “Instagram” e “Facebook”.
Ambiente de aprendizagem: Sala de aula presencial ou virtual
Avaliação: Participação efetiva dos alunos na atividade proposta

Fonte: Elaborado pela autora.

Na quarta oficina deverá ser apresentado o gênero miniconto, no qual serão trabalhadas as especificidades formais e estruturais típicas. Nesse momento sugerimos a apresentação do vídeo “Língua Portuguesa Miniconto” com uma pequena explicação sobre o conceito de minicontos.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=aFMfk3PiPS8>. Acesso em 12 set. 2020.

Após breve discussão sobre as principais características do miniconto: **concisão, narratividade e totalidade**, deve-se deixar claro para os alunos que existe um horizonte de expectativa que caracteriza os gêneros e que, diante de um texto, o leitor deve preencher esse horizonte com alguns elementos anteriores à própria leitura. (15 min.)

Pode-se a princípio identificar os elementos da narrativa, para isso sugerimos o miniconto Bala Perdida. (15 min.)

Miniconto “Bala Perdida” e identificação dos elementos narrativos

Acorda, levanta, vai ganhar a vida...

(Disparos)

... passou tão rápido.

Marcelino Freire

No miniconto identificamos:

Personagens (um narrador e/ ou uma personagem que vive os fatos (acorda, levanta...));

Tempo (o tempo entre as ações);

Espaço (doméstico, rua – dentro e fora de casa – ou outro);

Ação/enredo (situação inicial: acorda, levanta...; clímax: disparo; desfecho: morte da personagem);

Narrador (narrador em 3ª pessoa ou narrador-personagem).

Fonte: BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 75.

As funções, as ações, os propósitos e os conteúdos do gênero também devem ficar evidentes nesta etapa, de modo a situar o miniconto num contexto de interação comunicativa. A intenção é mostrar que o gênero não se restringe a sua função estética, mas está situado em contextos comunicativos participantes e atuantes na e sobre a realidade das pessoas.

Após esse momento a turma pode ser separada em trios. Cada trio receberá um miniconto e deverá discutir sobre a atividade e respondê-la.

“Alzheimer: conhecer novas pessoas todos os dias.”

Phil Skversky

“Eu ainda faço café para dois.”

Zak Nelson

“Dois anos de forte amizade virtual, e agora aquele “silêncio” constrangedor: não havia o que teclar, era a hora do “ombro amigo”.

Leonardo Brasiliense

"Olha, Pai, eu tentei, mas acho que não deu muito certo não..."

Antônio Prata

"Um homem, em Monte Carlo, vai ao cassino, ganha um milhão, volta para casa, se suicida."

Anton Tchekhov

"Quando acordou o dinossauro ainda estava lá."

Augusto Monterrosa

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

Cintia Moscovich

"A velha insônia tossiu três da manhã."

Dalton Trevisan

"Conheceu a esposa em sua festa de despedida."

Eddie Matz

"Vestiu os artefatos, beijou o filho com ternura e saiu pro último trabalho sobre a Terra."

Edival Lourenço

"Vende-se: sapatinhos de bebê nunca usados."

Ernest Hemingway

"Pegou o chapéu, embrulhou o sol, então nunca mais amanheceu."

Manalton Braff

Fonte: <https://www.revistabula.com/1787-30-contos-de-ate-100-caracteres/>. Acesso em 12 set. 2020.

Deve-se solicitar aos discentes que desenvolvam uma pequena narrativa explicando o que imaginaram ao ler seus minicontos. **O que teria acontecido antes desses fatos, quem seriam os personagens, eles teriam nomes, onde moram ou moravam? Além disso, devem discutir a linguagem utilizada e os suportes ou meios de circulação do gênero.** O objetivo é que os alunos percebam os elementos de narratividade presentes nos minicontos. (30 min.)

Por fim, cada trio terá por volta de três minutos para compartilhar a leitura dos minicontos recebidos e das identificações aos elementos da narrativa. (40 min.)

Os 10 minutos finais são destinados aos momentos didáticos inerentes à sala de aula e à explicação de que na próxima aula os gêneros conto e miniconto serão relacionados, mostrando seus pontos de convergência e divergência.

3.5 Relação do miniconto com o conto

Turma: 8º e 9º

Tempo previsto para o desenvolvimento das atividades: 2h/a

Objetivo da aula: Comparar o miniconto com o conto, a fim de estabelecer semelhanças e diferenças entre eles

Objeto do conhecimento: Produção de textos orais / Oralização / Apreciação e réplica

Recursos: Smartphone / projetor de tela / notebook / lousa / caderno.

Campo de atuação: Artístico-literário

Prática de linguagem: Leitura / oralidade

Habilidades da BNCC: (EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, lirias, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão (EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

Competências específicas: 7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias. 9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

Gênero discursivo/textual: Conto/ Minicontos

Tema contemporâneo: Educação em direitos humanos

Competências socioemocionais: Empatia / Imaginação criativa / Entusiasmo

Procedimentos metodológicos: Roda de conversa / Atividade em grupo

Atividade flexibilizada: A atividade está disponível também no formato online. Para desenvolver o professor poderá usar um aplicativo síncrono de reuniões como o “Google Meet” ou “Zoom” e uma plataforma assíncrona como o “Google Classroom” ou “Modlle”. Se preferir também poderá enviar essas atividades e receber as respostas por meio de aplicativos como “Whatsapp” ou redes sociais como “Instagram” e “Facebook”.

Ambiente de aprendizagem: Sala de aula presencial ou virtual

Avaliação: Participação efetiva dos alunos na atividade proposta

Fonte: Elaborado pela autora.

A quinta oficina pode ser o momento de comparação do miniconto com o conto, a fim de estabelecer semelhanças e diferenças entre eles e reforçar as características estruturais e estéticas dos minicontos. Nesse momento poderá ser usado o quadro comparativo presente no blog “Leal na UFSB”, com uma explanação sobre as principais similaridades e diferenças entre os dois gêneros, focando no fato de que o miniconto é muito mais do que um conto

pequeno e que a narratividade é uma das características inerentes a sua composição. (20 min.)

	CONTO	MINICONTO
PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS	Obra de ficção. Apresenta narrador, personagem, ponto de vista, enredo, espaço e tempo. Não possui tamanho definido. Entretanto não se deve alongar.	Conto muito pequeno associado ao minimalismo. Múltiplas interpretações. Mais importante que mostrar é sugerir. Conciso, totalidade, subtexto, ausência de descrição. Máximo 50 palavras.
ESTRUTURA	Apresentação - complicação ou desenvolvimento - clímax e desfecho.	Apresentação curta de uma história subentendida.

Fonte: <http://lealnaufsb.blogspot.com/2017/11/conto-microconto-e-miniconto-qual.html>. Acesso em: 12 mar. 2020.

Em seguida indicamos a leitura de contos e minicontos com a mesma temática, buscando identificar suas similaridades e diferenças, para isso, a princípio poderá ser feita a leitura pelo professor, com o acompanhamento dos alunos do conto “Saudade”, postado no blog “Pensamento Nosso” e após debate, os alunos poderão responder as questões interpretativas e composicionais do conto. (30 min.)

Saudade

Ela tentou se lembrar há quanto tempo estava ali deitada...horas, dias, semanas?

Pensou como seria bom se ao abrir os olhos, descobrisse que tudo fora um pesadelo, que ele ainda estaria ali ao seu lado na cama, como naquelas histórias infantis, que ao piscar os fatos se transformam.

Foi abrindo os olhos devagar, com medo de enfrentar a realidade, a dor, a solidão, o silêncio...aquele vazio insuportável que dilacerava seu coração. A cabeça latejou conforme os olhos iam se acostumando com a luz...a claridade do Sol entrava pela janela que havia ficado entreaberta.

Ela, que sempre adorou dias ensolarados, já não suportava o Sol e sua alegria...não havia espaço dentro de si para a felicidade, dias bonitos, risadas, não mais. Agora preferia a noite, quando tudo se aquietava e ela podia dar vazão a toda sua dor.

Sentou devagar. Não, não foi um pesadelo...lá estava seu quarto, sua cama, o espaço vazio ao seu lado. Tocou o travesseiro dele...parecia que ainda podia ver a marca da cabeça que por tantos meses ali repousara. Era como se pudesse vê-lo...olhos fechados, um braço acima da cabeça, um cacho de cabelo caindo teimoso sobre a testa, barba por fazer, um leve sorriso debochado (sim, mesmo quando dormia tinha aquele sorrisinho), pernas abertas, quase derrubando-a da cama...

A imagem foi se desfazendo e ela desesperada tentou recuperá-la. Não! Precisava continuar vendo...tinha medo de um dia acordar e perceber que já não lembrava mais dos traços que ainda tanto amava.

Sentiu uma lágrima escorrendo por seu rosto. Nem fez menção de enxugar, já não se importava com elas.

Pegou o travesseiro e cheirou...se agarrou mais a ele quando sentiu o perfume amadeirado. Deu um gemido rouco, deixando que a dor brotasse.

Quem disse mesmo que coração não dói????? Com certeza não foi nenhum apaixonado, não foi nenhum poeta...

Sim, seu coração doía, sangrava e aquela dor ia se espalhando por todo seu ser...corpo, alma...não dava trégua!
Há quantos dias mesmo ele tinha partido??????

A gata miou, pulou na cadeira e ficou encarando-a, como se acusando-a pela partida dele...desde o dia que ele fora embora ela estava distante.
Olhou para o armário...as portas escancaradas deixavam ver o espaço vazio, que antes era tomado pelas coisas dele. Não havia mexido em nada desde aquele dia...tudo estava como ele havia deixado: cama desarrumada, armário aberto, toalha na pia do banheiro, bilhete... Uma rajada de vento balançou a cortina e o porta retrato da mesinha caiu. Ela pegou a foto...os dois abraçados, rindo...ela não se reconhecia na mulher que a encarava.
Ele...ah, aquele sorriso debochado, aqueles olhos que a faziam sempre dizer sim, sempre ceder, sempre querer, sempre pedir mais...
Olhou em volta a procura de mais alguma coisa que a fizesse lembra dele...nada! Havia levado tudo, era como se nunca tivesse estado ali...nenhum Cd, nenhum DVD, nenhum livro, roupa, sapato, papel...nada.
De repente viu o bilhete caído no chão, aonde no seu desespero o havia jogado. Aquele maldito bilhete!
Como uma frase tão pequena podia provocar tanta dor?
"Estou saindo de sua vida, não me procure...desculpe!"
E assim ele saiu de sua vida, da mesma forma que entrou, provocando um vendaval!
Só que na partida levou muito mais do que na chegada...levou também sua felicidade, seus sorrisos, sua alegria, seu brilho no olhar, seu coração.
Deixou o que não era necessário...dúvidas, lembranças que iam matando aos poucos, lágrimas, dor, saudade...
Deixou-se cair na cama, fechou os olhos agarrada ao porta-retrato.
Não queria mais chorar, não queria mais imaginar, não queria mais tentar entender, não queria mais sentir!
Mas seu coração, aquele traiçoeiro, que tão facilmente abriu as portas para aquele amor, teimava em ressoar por todo o espaço: saudade, saudade, saudade...

Edna Federico

Fonte: <http://pensamentonosso.blogspot.com/2008/10/conto-saudade.html>. Acesso em: 12 mar. 2020.

- De acordo com sua leitura, qual o assunto tratado no texto?
- O personagem principal sente muita falta de alguém que está ausente. O que você acredita que aconteceu a esse personagem?
- Você consegue identificar quem é o narrador do conto?
- Onde se encontra o clímax dessa história? (20 min.)

Fonte: Elaborado pela autora.

Em seguida, podem-se ler os “14 minicontos de saudade” de Luana Simonini, no site “Medium” e após discussão, os alunos poderão novamente responder as questões interpretativas e composicionais do conto. (30 min.)

14 minicontos de saudade

Luana Simonini

1. O telefone tocou. O nome da agenda ainda era o dela, mas do outro lado da linha era a voz do meu pai.
2. Ela me pediu uma blusa vermelha de aniversário. A blusa está embrulhada há 14 anos.
3. Toda semana, as roupas de cama são trocadas daquele quarto que ninguém mais dorme.

4. O número dela estava entre as chamadas não atendidas. Retornei a ligação, mas ninguém atendeu. Nunca mais ouvi a sua voz.
5. Todo dia quando anoitecia, o cachorro ia para a porta a espera dela. Até que um dia, ele parou de latir.
6. Do outro lado da linha, algum desavisado pediu pra falar com ela. Doeui quando disse que ninguém com aquele nome morava aqui.
7. Peguei um livro na estante. Abri e vi o marcador no penúltimo capítulo. Chorei quando vi sua letra assinando seu nome na contracapa.
8. — *Você tem medo de morrer?*
— *Não! Só tenho medo de me esquecer da voz dela.*
9. O telefone tocou de madrugada. Do outro lado da linha, a notícia que ninguém queria atender.
10. Minha mãe escolheu com cuidado uma bata, uma calça branca e um par de meias. Aquela, seria a última roupa que minha irmã vestiria.
11. Encontrei no cesto de roupa suja o último cheiro dela.
12. Era propaganda de uma loja de departamento, mas não consegui jogar fora aquela carta que chegou com o nome dela.
13. Hoje, ela cabe em uma fotografia.
14. Se eu soubesse que aquele seria o último abraço, não teria largado mais.

Fonte: <https://medium.com/@luanasimonini/14-minicontos-de-saudade-642da0bfd19e>. Acesso em: 12 mar. 2020.

- Qual o assunto comum a todos os minicontos lidos acima?
- Escolha um miniconto e diga quem seriam os personagens da história.
- Como você entende a expressão “Hoje, ela cabe em uma fotografia” do miniconto 13?
- Há algo na sua vida que te traga sentimento de saudades, porquê? (20 min.)

Fonte: Elaborado pela autora.

Como última atividade os alunos deverão **identificar as similaridades e diferenças entre o conto e os minicontos lidos**, com o objetivo de que eles percebam que abordando a mesma temática, o texto obedecerá, estruturalmente, a algumas regras. (20 min.)

Os 10 minutos finais são destinados aos momentos inerentes à sala de aula e à explicação de que na próxima aula será a primeira produção dos minicontos pelos alunos. Seguindo a temática discutida, os minicontos serão retextualizados a partir de manchetes de notícias similares as estudadas na segunda oficina, com o intuito de que os alunos dêem visibilidade não somente as tragédias que acontecem no dia a dia, mas sim, a pontos positivos da comunidade na qual estão inseridos. A temática da empatia será importante para que eles consigam “fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade, sem preconceitos de qualquer natureza”. (BRASIL, 2019,p.72)

3.6 Produção Inicial

Turma: 8º e 9º
Tempo previsto para o desenvolvimento das atividades: 2h/a
Objetivo da aula: Produzir um miniconto
Objeto do conhecimento: Construção da textualidade / Relação entre textos
Recursos: Smartphone / projetor de tela / notebook / lousa / caderno.
Campo de atuação: Artístico-literário / Jornalístico-midiático

Prática de linguagem: Leitura / oralidade

Habilidades da BNCC: (EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa. (EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.

Competências específicas: 2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. 7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

Gênero discursivo/textual: Conto / Notícias**Tema contemporâneo:** Educação em direitos humanos

Competências socioemocionais: Curiosidade para aprender / Responsabilidade / Autoconfiança

Procedimentos metodológicos: Apresentação de slide / Questionamentos / Atividade em dupla

Atividade flexibilizada: A atividade está disponível também no formato online. Para desenvolver o professor poderá usar um aplicativo síncrono de reuniões como o “Google Meet” ou “Zoom” e uma plataforma assíncrona como o “Google Classroom” ou “Modlle”. Se preferir também poderá enviar essas atividades e receber as respostas por meio de aplicativos como “Whatsapp” ou redes sociais como “Instagram” e “Facebook”.

Ambiente de aprendizagem: Sala de aula presencial ou virtual

Avaliação: Participação efetiva dos alunos na criação do miniconto proposto

Fonte: Elaborado pela autora.

Na sexta oficina, os estudantes participarão de uma atividade de prática textual, na qual serão convidados a escreverem minicontos sobre um tema específico, de acordo com a base teórica apresentada no primeiro momento, contendo as características estudadas. Essa será a primeira produção, logo, é importante que se deixe claro para a turma que os textos ali produzidos fazem parte de um projeto didático, solicitando àqueles que assim desejarem a colocarem seus minicontos numa posterior exposição para a escola e para a comunidade.

Para dar início pode-se explicar que as notícias são uma excelente forma de buscar inspiração para escritas de contos, crônicas e minicontos e apresentar um exemplo de uma manchete de notícia, que deu origem a um conto. Sugerimos a notícia “Evento de cinco dias em Barueri (SP) teve mercado de magia e conferências com ilusionistas internacionais”, por Ricardo Westin.

ABRACADABRA

Evento de cinco dias em Barueri (SP) teve mercado de magia e conferências com ilusionistas internacionais. Mágicos fazem congresso para aprender novos truques

O mágico exhibe três moedas e as passa de uma mão para a outra. Com um sorriso, abre o punho e mostra só uma. A magia ainda não acabou. Ele gesticula mais um pouco e a moeda desaparece. É surpreendente, mas o auditório responde num tímido aplauso.

Ninguém ali quer diversão. As palmas são curtas porque a plateia corre para tomar nota do passo-a-passo da magia.

"Com este movimento, vocês escondem a moeda na pulseira do relógio", ensina o americano Joshua Jay enquanto 400 mandraques brasileiros tentam imitá-lo.

Ele foi um dos sete estrangeiros que a Academia Brasileira de Artes Mágicas contratou para o Congresso Brasileiro de Mágicos. De sexta até ontem, Barueri (SP) foi a capital nacional da ilusão.

No saguão do centro de convenções, um mágico exhibe um cartão em chamas. Ao lado, um colega faz um pato desaparecer dentro de uma caixa de madeira. "La ilusión es perfecta", congratula-se um argentino após tirar uma pomba do lenço vermelho.

Embora a atmosfera deixe qualquer criança de boca aberta, tudo é muito profissional. O cartão, a caixa e o lenço estão à venda. No intervalo entre uma conferência sobre marketing pessoal para mágicos e outra sobre levitação, pode-se fazer compras no Mega Mercado Mágico, onde se encontra de tudo -das tradicionais varas e cartolas aos modernos DVDs com lições de magia.

Um dos poucos momentos em que os congressistas se comportaram como meros espectadores de uma apresentação artística foi quando viram a colher entortar na mão de um ilusionista.

Vibraram. Nem assim o clima deixou de ser de congresso. Do tempo da apresentação à técnica do truque, o Uri Geller brasileiro foi meticulosamente avaliado por um júri.

"Você fica cinco dias aqui e uma única coisa que você aprende -uma técnica ou uma sutileza psicológica para envolver a platéia- pode levantar todo o seu show", diz o médico Felipe Fabi, que nas horas vagas se transforma num dos ilusionistas mais respeitados do meio mágico brasileiro.

Ricardo Westin

Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0311200430.htm>. Acesso em: 12 mar. 2020.

Após leitura e discussão da notícia acima em gupo, poderá ser lido o conto "Passe de Mágica" por Moacyr Scliar

MOACYR SCLiar

Passe de mágica

★ *Mágicos fazem congresso para aprender novos truques. Evento de cinco dias em Barueri (SP) teve mercado de mágica e conferências com ilusionistas internacionais.*

Cotidiano, 3.nov.04

O congresso ultrapassou as melhores expectativas dos organizadores. Não apenas o número de participantes era muito grande, como também a qualidade dos truques apresentados por mestres internacionais revelou-se soberba. Além disto, o clima era de amável convivência, mesmo porque ali todos mais ou menos se conheciam. Estavam hospedados em um único hotel e, durante as refeições, o papo fluía animado, todos trocando idéias sobre mágica e ilusionismo.

No terceiro dia apareceu um desconhecido. Era um homem de meia idade, simpático, elegantemente vestido, falando português com um forte mas indefinido sotaque. Apresentava-se como o Grande Astor e dizia ter sido convidado para apresentar um original número de mágica, exibindo inclusive a cópia do e-mail que teria recebido. Ninguém, na comissão organizadora, lembrava-se desse e-mail; a verdade, porém, é que os preparativos haviam sido apressados e confusos, e o convite bem poderia ter sido expedido por iniciativa de alguém. De qualquer modo, seria uma descortesia mandar embora o Grande Astor, que, ademais, parecia de fato um experiente ilusionista. Seu número passou a ser aguardado com certa

expectativa e foi apresentado no encerramento do congresso. No pequeno palco da sala de espetáculos havia uma vistosa caixa de madeira. O Grande Astor pediu que o colocassem ali, que fechassem a tampa com cadeados e que, depois de 30 segundos a abrissem. Isto foi feito: não havia ninguém na caixa, claro. Os mágicos aguardaram que o Grande Astor aparecesse para explicar o truque, mas ele tinha mesmo sumido. Número notável, todos reconheciam, mas, ao mesmo tempo, inquietante.

Quando voltaram para o hotel tiveram outra, e desagradável, surpresa. Objetos tinham desaparecido, como por encanto, de todos os apartamentos: celulares, laptops, relógios, sem falar em jóias e dinheiro. E o gerente estava transtornado: sua mulher, uma bela e sensual morena, também sumira.

Ficou claro porque o Grande Astor não reaparecera para receber o troféu Mandraque, a que fazia jus por ter apresentado o melhor número do evento; ele por assim dizer simplificara as coisas, como se constatou ao abrir o armário onde ficava a bela estatueta. Ela tinha sumido. Como por passe de mágica, diriam vocês? Pois é. Como por passe de mágica.

Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0811200405.htm>. Acesso em: 12 mar. 2020.

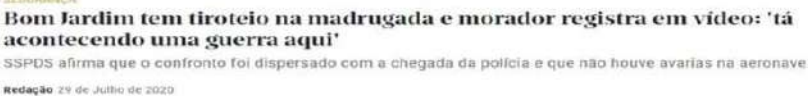
O objetivo é mostrar que ao desenvolver o seu texto o autor acrescentou muitos elementos à história, que se tratava apenas de um congresso de mágicos e dizer que os alunos também terão a oportunidade de fazer isso, na atividade a seguir.

Atividade de retextualização “Da notícia ao miniconto”

Os bairros da periferia de Fortaleza estão frequentemente nos noticiários, quando o assunto é violência ou problemas. Veja algumas manchetes de notícias a seguir.


HOME DIAS MELHORES METRO POLÍTICA JOGADA













SEGURANÇA

Família de cinco pessoas é rendida no banheiro de casa durante assalto no bairro Bom Jardim

Ação ocorreu na madrugada do sábado (10), enquanto as vítimas se preparavam para seguir viagem ao município de Mombaça

Redação 11 de Agosto de 2019



SEGURANÇA

Criminosos assaltam farmácia e são presos no Bom Jardim após perseguição

Dois suspeitos foram atingidos durante troca de tiros, segundo a Polícia.

Redação 31 de Março de 2019

Fonte: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/noticias/sobre/Logradouros-bairro%20bom%20jardim?page=1>. Acesso em: 12 jan. 2021.

Conforme já discutido anteriormente, mostrar a dor das pessoas em noticiários não faz dos espectadores seres mais bem informados e sim, muitas vezes, menos empáticos, não se importando com o sofrimento alheio. Sabemos que todos os bairros têm seus problemas e seus pontos positivos. Assim, em uma busca mais detalhada encontramos diversos projetos que ganham bem pouca visibilidade nas páginas de noticiários por suas boas práticas nas periferias das grandes cidades. Veja a seguir algumas notícias.

Diário do Nordeste

HOME DIAS MELHORES METRO POLÍTICA JOGADA



Projeto doa mais de 500 cestas básicas na área do Grande Bom Jardim

Escrito por Redação, metro@com.br 22:00 / 18 de Julho de 2020

A iniciativa "Bom Jardim na Luta" começou seus trabalhos no início da pandemia do novo coronavírus e ajuda famílias em situação de vulnerabilidade residentes no Grande Bom Jardim, em Fortaleza

Fonte: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/projeto-doa-mais-de-500-cestas-basicas-na-area-do-grande-bom-jardim-1.2967722>. Acesso em: 12 set. 2020.

globo.com g1 ge gshow videos

ASSINE JÁ MINHA CONTA E-MAIL ENTRAR



Projetos sociais são usados como prevenção ao crime no Bom Jardim

MAIS INFORMAÇÕES



Twitter



Curte 6



Fonte: <https://globoplay.globo.com/v/2905294/> Acesso em: 12 set. 2020.



Os jornais trazem muitas notícias diariamente, que tal partindo da ideia de história subtendida nos minicontos, pegar uma imagem ou título de um relato e criar um miniconto com base nesse material.

Sua tarefa será, com base em seus esquemas mentais, criar um miniconto, que tenha como tema algo positivo sobre seu bairro. (50 min.)

Ex:

Manchete: *Projeto leva música e oportunidades a jovens do Bom Jardim.*



Disponível

em: <https://www20.opovo.com.br/app/opovo/cotidiano/2015/06/29/noticiasjornalcotidiano.3461546/projeto-leva-musica-e-oportunidades-a-jovens-do-bom-jardim.shtml>. Acesso em: 12 set. 2020.

Miniconto: *Projetos, vida, renovação. Seres periféricos também sobrevivem, também vivem.*

Você também pode utilizar elementos não verbais para o desenvolvimento de seu texto, assim você terá um miniconto multimodal.

Miniconto multimodal:



Fonte: Elaborado pela autora.

Os 10 minutos finais são destinados aos momentos didáticos inerentes à sala de aula e à explicação de que na próxima aula o trabalho partirá dos minicontos produzidos e haverá uma checagem do atendimento de aspectos relativos a temática e a sua composição.

3.7 Trabalho com foco no conteúdo temático e na construção do gênero

Turma: 8º e 9º
Tempo previsto para o desenvolvimento das atividades: 2h/a
Objetivo da aula: A partir do diagnóstico da produção inicial, mediar o projeto por meio de atividades que problematizem o gênero
Objeto do conhecimento: Consideração das condições de produção / Textualização e revisão/edição / Planejamento e produção de textos jornalísticos orais
Recursos: Smartphone / projetor de tela / notebook / lousa / caderno
Campo de atuação: Artístico-literário
Prática de linguagem: Leitura / Oralidade / Produção de textos
Habilidades da BNCC: (EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc. (EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.
Competências específicas: 5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual. 7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
Gênero discursivo/textual: Miniconto
Tema contemporâneo: Educação em direitos humanos
Competências socioemocionais: Organização / Assertividade / Tolerância à frustração
Procedimentos metodológicos: Aula expositiva / Roda de conversa / Atividade em dupla
Atividade flexibilizada: A atividade está disponível também no formato online. Para desenvolver o professor poderá usar um aplicativo síncrono de reuniões como o “Google Meet” ou “Zoom” e uma plataforma assíncrona como o “Google Classroom” ou “Modlle”. Se preferir também poderá enviar essas atividades e receber as respostas por meio de aplicativos como “Whatsapp” ou redes sociais como “Instagram” e “Facebook”.
Ambiente de aprendizagem: Sala de aula presencial ou virtual
Avaliação: Participação efetiva dos alunos na criação do miniconto proposto

Fonte: Elaborado pela autora.

Na sétima oficina a partir de um diagnóstico, feito pela correção dos minicontos produzidos a intenção é mediar o projeto didático por meio de atividades que problematizem o gênero, bem como a temática do projeto, através de aspectos relevantes da escrita criativa, de modo a fazer o aluno refletir sobre o miniconto “por dentro” de sua estrutura, mostrando-o como um todo orgânico que parte de uma perspectiva já construída por convenções estéticas e tradições literárias, que transita por um contexto comunicativo e histórico com deliberados fins e mostra-se como uma construção com funções, propósitos e conteúdos interativos na

sociedade. Trata-se, portanto, de um agente estético, comunicativo e operacional no contexto social em que circula. Assim, pretende-se evidenciar que a determinação do motivo da escrita e a definição do ambiente de circulação são aspectos fundamentais na produção escrita.

Depois de feito o diagnóstico, podem ser oferecidas aos alunos, quatro oficinas de produção textual multissemiótica. Todas as oficinas devem ter como ponto de partida os contos produzidos pelos próprios estudantes, pois a partir deste diagnóstico percebe-se a visão deles a respeito do tema empatia, também consegue-se identificar suas percepções relacionadas ao gênero miniconto. Deve-se, então, fazer um levantamento dos erros que, frequentemente, são encontrados nas produções. Geralmente, os erros cometidos têm a ver com a falta de alguns elementos do gênero como o conflito, a organização lógica e estrutural do enredo, a falta de conectivos e a ortografia. Os módulos seguintes devem ser destinados ao trabalho de revisão dos textos mediante as explicações dadas em cada oficina ou aula referentes ao que deve ser modificado ou aprimorado nos textos dos alunos, com o objetivo de que um novo gênero multimodal faça parte das práticas sociais dos alunos. Assim, a primeira aula servirá para a explicação dos pontos recorrentes de equívocos entre os alunos. (50 min.)

Após o momento de explicação cada dupla que escreveu o miniconto será reunida novamente e os textos produzidos serão distribuídos na turma, para que eles avaliem qual aspecto foi atendido, qual precisa melhorar e quais as sugestões que dariam aos colegas para um entendimento mais claro do texto, pois as duplas não receberão seus próprios minicontos, mas sim, o de outra dupla e terão (20 min.) para fazer a análise.

Algumas perguntas poderão ser respondidas pelos alunos, que terão os minicontos em mãos, após correção pelo professor, que não deverá estar explícita aos estudantes.

- A temática solicitada foi seguida, dando visibilidade aos aspectos positivos da comunidade?
- O miniconto traz elementos identificáveis como personagem, espaço, tempo (mesmo que implicitamente) garantindo a narratividade?
- Há predomínio no uso de linguagem formal, devido ao meio de circulação dos gêneros, que será a internet, mas em um perfil da escola?
- A ortografia e a sintaxe da escrita foram obedecidas?
- Meu texto é conciso o suficiente para ser considerado um miniconto?

Fonte: Elaborado pela autora.

Depois desse período cada dupla receberá seu miniconto com as sugestões dos colegas e analisará se seguirá as orientações, se algo mais deveria mudar ou se o texto já atende aos critérios estabelecidos. Esse será somente um momento de debate e reflexão, os alunos não precisarão reescrever seus minicontos nessa etapa. (20 min.)

Ao final dessa oficina os textos deverão ser recolhidos pelo(a) professor(a) para ser devolvido aos alunos na aula seguinte. Os 10 minutos finais são destinados aos momentos didáticos inerentes à sala de aula e à explicação de que na próxima aula serão vistos exemplos de muitos minicontos que circulam nas redes sociais e em blogs na internet.

3.8 O meio de circulação dos minicontos multimodais

Turma: 8º e 9º
Tempo previsto para o desenvolvimento das atividades: 2h/a
Objetivo da aula: Apresentar as páginas online em que geralmente os minicontos multimodais aparecem e os programas necessários para a edição do gênero
Objeto do conhecimento: Textualização / Consideração das condições de produção /

Planejamento, textualização e revisão/edição
Recursos: Smartphone / projetor de tela / notebook / lousa / caderno.
Campo de atuação: Artístico-literário / Jornalístico-midiático
Prática de linguagem: Leitura / Oralidade / Produção de textos
Habilidades da BNCC: (EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação –, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc. (EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, e a verossimilhança próprias ao texto literário.
Competências específicas: 3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. 5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
Gênero discursivo/textual: Minicontos Multimodais
Tema contemporâneo: Educação em direitos humanos
Competências socioemocionais: Foco / Autoconfiança / Imaginação criativa
Procedimentos metodológicos: Apresentação de slides / Debate / Atividades orais e escritas
Atividade flexibilizada: A atividade está disponível também no formato online. Para desenvolver o professor poderá usar um aplicativo síncrono de reuniões como o “Google Meet” ou “Zoom” e uma plataforma assíncrona como o “Google Classroom” ou “Modlle”. Se preferir também poderá enviar essas atividades e receber as respostas por meio de aplicativos como “Whatsapp” ou redes sociais como “Instagram” e “Facebook”.
Ambiente de aprendizagem: Sala de aula presencial ou virtual
Avaliação: Participação efetiva dos alunos na criação do miniconito proposto

Fonte: Elaborado pela autora.

Na oitava oficina, consideraremos os multiletramentos, sugerimos mostrar aos alunos vídeos de minicontos multimodais, bem como páginas de blogs, redes sociais e sites em que eles estão presentes e discutir aspectos relativos à multimodalidade. Recordando que no conceito de aprendizagem baseada em projetos a interdisciplinaridade é bastante importante, pode-se também pedir o apoio do professor(a) de Artes da turma para um trabalho conjunto relacionado aos minicontos, que culminarão em um projeto a ser apresentado para toda a comunidade escolar. A explicação e apresentação dos minicontos multimodais levará cerca de (50 min.)

Indicamos, a princípio, os minicontos multimodais Vida de inseto, Foi-se e Cotidiano:



Vida de inseto - Miniconto

Fonte:: <https://www.youtube.com/watch?v=BkRCHB1hzEE>. Acesso em: 12 set. 2020.



Foi se miniconto multimodal

Fonte:: <https://www.youtube.com/watch?v=6Fs67YWmPnc>. Acesso em: 12 set. 2020.

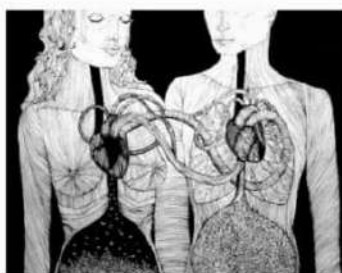


Miniconto Multimodal/Cotidiano- Chico Buarque

Fonte:: <https://www.youtube.com/watch?v=muHrT5VkBHU>. Acesso em: 12 set. 2020.

Em seguida pode-se apresentar alguns minicontos multimodais presentes na página do blog “Escrevendo o futuro” e no twitter em “Minicontos Multimodais”.

Eternos



Fonte: Google

Unidos para sempre!

O Louco



Fonte: Google

O paradigma era criar novas realidades.
Criou novos mundos, escreveu grandes obras
Enfim, enlouqueceu...

Fonte: <https://escrevendoofuturo.blogspot.com/2013/10/minicontos-multimodais.html>. Acesso em: 12 set. 2020.

Minicontos Multimodais ... - 07 out 20
De março a setembro preenchemos os dias.
Mas há um vazio insistente.
Me dei conta que é luto pelos milhares
que não estarão ao voltarmos da pausa.

Minicontos Multimo... - 07 out 20
A pausa
De repente a pausa trouxe tempo.
Tempo de cozinhar, assistir filmes,
de fazer exercícios, de ler, escrever,
de surtar e agradecer.



GIF

TICK-TOCK

Agora temos tempo!

Tempo para amar, tempo para agradecer,
tempo para valorizar, cuidar de si, cuidar
do outro...

Tempo pra ser melhor, mas
principalmente tempo para aprender, por
aqueles que já foram, por aqueles que
aqui permaneceram. @MMinicontos3



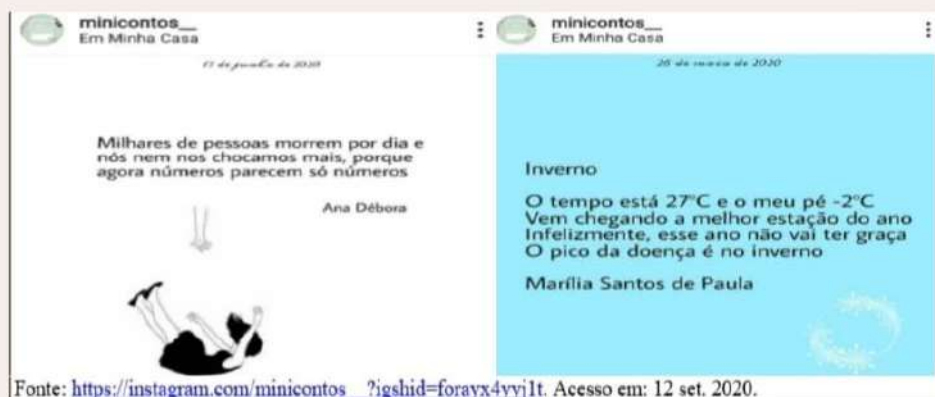
GIF

Fonte: <https://twitter.com/MMinicontos3?s=08>. Acesso em: 12 set. 2020.

Também na rede social “Instagram”, muito famosa entre os adolescentes, há diversas páginas destinadas aos minicontos. Seguem alguns exemplos abaixo das páginas “Minicontos da Quarentena” e “Minicontos multimodais”.



Fonte: <https://instagram.com/minicontosmultimodais?igshid=1vrbvc2iswdr>. Acesso em: 12 set. 2020.



Fonte: https://instagram.com/minicontos_?igshid=forayx4yyjlt. Acesso em: 12 set. 2020.

Após discussão sobre como os elementos da multimodalidade influenciam na composição do texto, pode-se pedir que, manualmente as duplas que fizeram os minicontos pensem e rascunhem que imagens ou elementos ficariam interessantes em seus textos. Os minicontos produzidos por eles deverão ser devolvidos e nesse momento, deve-se orientar aos alunos que corrijam o que for adequado, após as explicações dadas sobre o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional do gênero da oficina anterior. (40 min.)

Algumas perguntas poderiam ser respondidas pelos alunos, com base no conteúdo estudado. (10 min.)

- As imagens, o design das letras, as cores que projetamos para o miniconito dialogam num todo coerente?
- As imagens que pensamos em desenhar ou colar tem relação direta com o miniconito?
- Por que escolhemos essas imagens, como elas se concatenam com a mensagem que queremos transmitir?

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao final deste processo, os textos passarão por processos de reescrita, os alunos poderão revisar seus textos, modificar o que for necessário e reescrevê-los com base em todo o conhecimento que foi construído, levando em conta seus próprios textos.

Os 10 minutos finais são destinados aos momentos didáticos inerentes à sala de aula e à explicação de que na próxima aula haverá a produção final de seus minicontos e uma grade de avaliação para averiguar o aprendizado efetivo do gênero e se a temática estudada foi contemplada.

3.9 Produção Final e Grade de Avaliação

Turma: 8º e 9º
Tempo previsto para o desenvolvimento das atividades: 2h/a
Objetivo da aula: Reescrever o miniconito produzido anteriormente corrigindo o que for adequado, após as explicações sobre o gênero
Objeto do conhecimento: Textualização / Planejamento e produção de textos
Recursos: Smartphone / projetor de tela / notebook / lousa / caderno / aplicativo “Canva”
Campo de atuação: Artístico-literário / Jornalístico-midiático
Prática de linguagem: Leitura / Oralidade / Produção de textos
Habilidades da BNCC: (EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o

gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc. (EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.

Competências específicas: 3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Gênero discursivo/textual: Minicontos Multimodais

Tema contemporâneo: Educação em direitos humanos

Competências socioemocionais: Organização / Entusiasmo / Tolerância ao estresse

Procedimentos metodológicos: Roda de conversa / Questionamentos / Atividade em dupla

Atividade flexibilizada: A atividade está disponível também no formato online. Para desenvolver o professor poderá usar um aplicativo síncrono de reuniões como o “Google Meet” ou “Zoom” e uma plataforma assíncrona como o “Google Classroom” ou “Modle”. Se preferir também poderá enviar essas atividades e receber as respostas por meio de aplicativos como “Whatsapp” ou redes sociais como “Instagram” e “Facebook”.

Ambiente de aprendizagem: Sala de aula presencial ou virtual

Avaliação: Participação efetiva dos alunos na criação do miniconto proposto

Fonte: Elaborado pela autora.

Na oficina nove, após a correção feita anteriormente, os alunos poderão passar os minicontos para o meio digital. Embora saibamos que a multimodalidade já estará presente na atividade feita na oficina anterior, por meio dos desenhos projetados pelos alunos, desejamos que esses minicontos circulem no meio digital, para contemplar uma prática social que faz parte da cultura dos estudantes e fazer com que os textos extrapolem a sala de aula ou mesmo a escola.

Assim, indicamos o uso do programa de edição “Canva” previamente baixado pelos alunos. Pensamos no programa citado por ter diversos designs práticos e de fácil e intuitiva edição. Há muitas opções de *templates* gratuitos e o salvamento do arquivo é bem simples, permitido em vários formatos. O uso do aplicativo é permitido pelo celular com praticamente as mesmas funcionalidades e como o smartphone é o principal meio de acesso aos recursos digitais que os estudantes tem em sala de aula, acreditamos que o programa será adequado para o projeto. (20 min.)



Fonte: <https://www.canva.com/pt-br/>. Acesso em: 12 set. 2020.

Interessante observar que não necessariamente precisa-se de muitos recursos para montar os minicontos multimodais, pois uma ferramenta extremamente utilizada no Brasil para comunicação, “whatsapp”, já busca imagens na internet e permite que o usuário sobreponha um texto e faça diversas edições. Também, não necessariamente precisa-se de computadores, os celulares, como dito anteriormente, funcionam como microcomputadores e os estudantes em sua grande maioria os têm. Assim, propomos que ao invés de dependermos de laboratórios de informática com poucas máquinas em funcionamento e muitas vezes totalmente sucateadas, ocorra o uso de smartphones, nos quais será possível baixar o programa indicado ou mesmo utilizar uma imagem coletada diretamente de um buscador da internet e editar diretamente na rede social de preferência dos alunos.

Logo, com a ajuda do professor(a) os estudantes poderão por meio do programa escolhido, acrescentar imagens, mudar o formato das letras e fazer as edições que acharem necessárias, com base em seus projetos. (50 min.)

Com base na produção inicial e final dos alunos e em seus conhecimentos adquiridos ao longo das etapas, deverá ser feita uma análise, por meio de uma grade de avaliação, adaptada de Marques (2014), para confirmar se a sequência de atividades trabalhada de fato contribuiu para o aprendizado dos alunos. Após concluírem a edição de seus minicontos os alunos terão a oportunidade de autoavaliarem sua aprendizagem no decorrer das oficinas, respondendo a 10 perguntas. (20 min.)

Grade de avaliação, após as etapas estudadas sobre o gênero miniconto, verifique seu texto e marque um x na resposta mais adequada à sua produção final.				
Sim: 1 pontos Não: 0 pontos Em parte: 0,6 pontos	Sim	Não	Em parte	O que faltou?
1ª) O seu texto apresenta a estrutura de um miniconto multimodal?				
2ª) Você utilizou uma notícia real para produzir seu miniconto?				
3ª) O seu texto ficou conciso e usou elementos verbais e não verbais?				
4ª) É possível identificar a presença da narratividade no seu miniconto?				
5ª) A temática solicitada foi seguida, dando visibilidade a aspectos positivos?				
6ª) É possível identificar elementos da narrativa presentes em seu texto?				
7ª) Os elementos não verbais utilizados tem ligação direta com os verbais?				
8ª) Você utilizou a linguagem formal na escrita de seu miniconto?				
9ª) Você revisou a ortografia e a pontuação utilizada no seu texto?				
10ª) O seu texto cumpre uma função social no meio em que foi publicado?				
Some sua pontuação				

Fonte: Elaborado pela autora.

Os 10 minutos finais são destinados aos momentos didáticos inerentes à sala de aula e à explicação de que na próxima aula os minicontos serão postados na internet. Atualmente as redes sociais são uma prática usual entre os adolescentes, propomos então, que os minicontos criados sejam postados em uma página da rede social “Instagram” criada com esse fim e repostados para a página da escola se possível, fazendo o gênero circular efetivamente na comunidade escolar e na sociedade.

3.10 Circulação do Gênero

Turma: 8º e 9º
Tempo previsto para o desenvolvimento das atividades: 2h/a
Objetivo da aula: Postar o miniconto multimodal em uma página virtual previamente combinada, para efetivar a circulação do gênero na sociedade.
Objeto do conhecimento: Utilização de tecnologia digital / Informações em ambientes virtuais
Recursos: Smartphone / projetor de tela / notebook / caderno / aplicativos Canva e Instagram
Campo de atuação: Artístico-literário
Prática de linguagem: Leitura / oralidade
Habilidades da BNCC: (EF15LP08) Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis (EF09LI08) Explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas.
Competências específicas: 5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual. 10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.
Gênero discursivo/textual: Minicontos Multimodais
Tema contemporâneo: Educação em direitos humanos
Competências socioemocionais: Foco / Assertividade / Autoconfiança
Procedimentos metodológicos: Roda de conversa / Atividade em duplas
Atividade flexibilizada: A atividade está disponível também no formato online. Para desenvolver o professor poderá usar um aplicativo síncrono de reuniões como o “Google Meet” ou “Zoom” e uma plataforma assíncrona como o “Google Classroom” ou “Modle”. Se preferir também poderá enviar essas atividades e receber as respostas por meio de aplicativos como “Whatsapp” ou redes sociais como “Instagram” e “Facebook”.
Ambiente de aprendizagem: Sala de aula presencial ou virtual
Avaliação: Participação efetiva dos alunos na criação do miniconto proposto

A última oficina será destinada aos ajustes finais dos minicontos multimodais. A princípio o(a) professor(a) poderá criar uma página em uma rede social bem conhecida e usada pelos estudantes. Sugerimos aqui as redes sociais “Instagram ou Facebook”, no momento, bastante populares entre os adolescentes. Com a ajuda dos alunos pode-se escolher o nome da página e sua descrição. (15 min.)

Após esse momento os estudantes podem se dividir nas duplas formadas desde a primeira produção e discutir se sua produção já atende plenamente aos requisitos estudados.

(15 min)

Em seguida, com a ajuda do(a) professor(a) os estudantes postarão seus minicontos em uma página de rede social da turma, previamente criada. Esse será o momento de postar suas versões finais dos minicontos multimodais. (40 min.)

Além das redes sociais, um aplicativo bastante interativo e muito voltado para atividades escolares é o Padlet. Criar uma página nesse aplicativo permitirá que haja um controle de como a turma está interagindo com os textos dos outros alunos e como as outras turmas, que terão acesso à página, interagirão com o projeto também. Este projeto deverá ser divulgado em conjunto pelo professor(a) de língua materna e se possível, pelo professor(a) de Artes a toda a comunidade escolar. Assim, os alunos também deverão postar seus minicontos multimodais na página do Padlet. (40 min.)



Disponível em: <https://padlet.com/annesnobres/minicontosmultimodais>. Acesso em: 12 set. 2020.

Ademais, a versão final dos minicontos no último módulo também poderá ser apresentada em classe para os colegas de outras turmas, apresentada em projetos literários da escola, bem como divulgados na Internet, através de blogs ou sites e também poderão ser dispostos na biblioteca do colégio em formato impresso. Poderão ainda, ser expostos em amostras culturais, efetivando assim a circulação do gênero e aprimorando o conhecimento relativo às TDIC e às práticas sociais nos mais diversos campos de atuação na vida, essenciais para o desenvolvimento de adolescentes em formação. Assim, acreditamos que estaremos contribuindo para os letramentos, literários, críticos e digitais dos alunos ao finalizar este projeto didático do gênero miniconto multimodal.

4 PALAVRAS FINAIS

Caras professoras, caros professores,

Nosso objetivo neste material é dar apenas uma visão de como o trabalho com os mais diversos letramentos pode ser desenvolvido, tornando as aulas de Língua Portuguesa mais significativas, considerando as práticas advindas da multiculturalidade trazidas pelos alunos, ensinando-os a serem menos passivos diante da grande gama de informações a que são constantemente submetidos, especialmente pela internet.

A criticidade poderá partir da leitura de diversos textos verbais ou visuais que contemplem também a dimensão literária, imbricando assim os diferentes tipos de letramentos existentes e dando um sentido real no mundo fora da escola para o que foi ensinado dentro dela, um ensino contextualizado e que, de fato, propõe-se a formar cidadãos para exercer atividades na vida.

Desejamos que essa discussão apenas aguçe sua curiosidade de buscar saber muito mais sobre o assunto e que, com base nessa sequência proposta, você possa desenvolver em suas turmas um excelente trabalho.

5 BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BATISTA, Liliâne Francisca. Minicontos: do micro ao macro. *In*: CONGRESSO NACIONAL UNIVERSIDADE, EAD E SOFTWARE LIVRE, 8., 2017, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/12256>. Acesso em: 28 dez., 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

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

MARQUES, Renata Garcia. **Projeto Didático de Gênero como possibilidade para o ensino da língua materna e o desenvolvimento das capacidades de linguagem de alunos multirrepetentes**. 2014. 160 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

SANCHES, Cynthia; REZENDE, Thaiane. **Diálogos socioemocionais**: orientações para o trabalho pedagógico com Duplo Foco. São Paulo: IAS, 2020.

SILVA, Ana Virgínia Lima. Retextualização: instrumento para ação na esfera acadêmica. *In*: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Gêneros textuais**: o que há por trás do espelho? Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012. p. 38-67.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 81, p. 143-160, out./dez. 2002.