

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS**

ALESSANDRA DE OLIVEIRA BARBOSA

**O MÁXIMO COM O MÍNIMO: LEITURA E ESCRITA DE
MICROCONTOS COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA**

(Versão corrigida)

São Paulo

2019

ALESSANDRA DE OLIVEIRA BARBOSA

**O MÁXIMO COM O MÍNIMO: LEITURA E ESCRITA DE
MICROCONTOS COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA**

(Versão corrigida)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação:
Mestrado Profissional em Letras, vinculado ao
Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo para a obtenção do título de
Mestre em Letras.

Orientação: Prof^a. Dra. Vima Lia de Rossi Martin.

São Paulo

2019



ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): Alessandra de Oliveira Barbosa

Data da defesa: 06/03/2020

Nome do Prof. (a) orientador (a): Vima Lia de Rossi Martin

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 27/04/2020.

(Assinatura do (a) orientador (a))

Nome: BARBOSA, Alessandra de Oliveira. **O máximo com o mínimo: leitura e escrita de microcontos como estratégia didática.** Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em

Banca Examinadora

Prof.(^a) Dr.(^a) _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.(^a) Dr.(^a) _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.(^a) Dr.(^a) _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Aos meus pais *Manoel* e *Lenita* que sempre me apoiaram, ao meu irmão *Ricardo* por quem carrego a responsabilidade de ser seu modelo e inspiração, ao meu companheiro *Fernando* e à *Jujuba*, minha companhia canina de afeto, que me seguiu com seus olhos encantadores durante todo esse processo de escrita, estando sempre ao meu lado. Uma família de amor ímpar.

“Depois que fugiu da gaiola, ele morreu”

Aluno K do nono ano. Turma B.

AGRADECIMENTOS

- Agradeço a Deus, ou ao acaso, ou as leis que regem o Universo e que permitiram que adentrasse nesse programa de mestrado que agregou tanto em minha formação;
- Ao amor incondicional e apoio de minha família, que mesmo sem saber o que é um mestrado, me deu incentivo, pensamento positivo e força pra seguir;
- À minha mãe, mulher guerreira e otimista, que sempre sabia o que dizer e que até seu silêncio me reconfortou;
- Ao Jeferson Fernando, meu amigo, companheiro, homem de luta, que sempre me apoiou com comentários elogiosos e duros quando necessários, esse mestrado também é dele;
- Ao Presidente Lula, que com suas políticas afirmativas, permitiu que a filha de uma empregada doméstica e um porteiro pudesse entrar em uma universidade, e se hoje galguei esse caminho, foi graças ao primeiro passo no mundo acadêmico, possibilitado por essas políticas afirmativas;
- À Universidade de São Paulo por ser polo do PROFLETRAS, local em que vivi os melhores e piores dias de minha pós graduação, e que me mostrou que dias ruins também são necessários;
- Aos professores do PROFLETRAS, que elucidaram nossas ideias e práticas docentes com o conhecimento acadêmico e que nos mostraram que esse apenas faz sentido quando respaldado por aquele;
- À Professora Dra. Norma Goldstein, por auxiliar na criação da sequência didática que se tornou um lindo projeto de aproximação da literatura na vida dos alunos;
- À Professora Dra. Vima Lia de Rossi Martin, seus apontamentos, sua postura em prol do desenvolvimento de minha autonomia, me tornaram uma pessoa que acredita ainda mais em uma educação humanizada e libertadora;
- Às Professoras: Dra. Neide Rezende e Dra. Giselle Agazzi que compuseram a banca de qualificação e que ofereceram contribuições ímpares para o desenvolvimento desta pesquisa;
- À Turma IV do PROFLETRAS, cuja a união nos fortificou, rimos, choramos e aprendemos muito juntos. Enriquecemo-nos de conhecimento acadêmico e conhecimento humano;
- Ao grupo de pesquisa da Professora Dra. Vima Lia de Rossi Martin que trouxe contribuições primorosas a esse trabalho;
- Ao revisor Marcos Viera cujas contribuições foram fundamentais;

- Ao revisor e amigo de muitos anos, Andson Gonzaga, que me acalmou, ajudou, torceu e torce por mim. Alguém que hoje, certamente, corresponde ao vocativo de amigo em toda a extensão do significado da palavra.
- Aos meus alunos participantes deste projeto, que viram em mim uma professora, uma amiga e uma aluna cheia de conflitos, principalmente, quando eu compartilhava com eles episódios vividos no decorrer deste mestrado;
- À diretora de escola Jane Alves Feitosa de Azevedo, que contribuiu muito permitindo que me ausentasse e pudesse participar das aulas no mestrado, não medindo esforços para me auxiliar, mais que uma colega de trabalho, ela se tornou uma amiga;
- À minha amiga e mestra Professora Dra. Débora Mallet, que sempre acreditou em mim, e que foi minha segunda mãe, aquela que me mostrou o caminho do mundo acadêmico.

RESUMO

BARBOSA, Alessandra de Oliveira. **O máximo com o mínimo: leitura e escrita de microcontos como estratégia didática.** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2019.

O presente trabalho propõe uma reflexão sobre uma sequência didática para leitura e escrita de microcontos realizada com duas turmas de 9º ano que frequentaram uma escola municipal da periferia da Cidade Tiradentes, na cidade de São Paulo, durante o ano de 2018. Inicialmente, a dissertação discute como os documentos oficiais, que orientam o ensino, focalizam a abordagem da literatura e da leitura subjetiva para essa série. Na sequência, analisa como os alunos reagem e interpretam os microcontos lidos, construindo seu sentido através do entendimento individual e da discussão coletiva com a professora e com a turma.

Palavras-chaves: educação básica; leitura subjetiva; sequência didática; microconto.

ABSTRACT

The present work aims the reflection on a didactic sequence for some micro tales reading and writing classes carried out with two 9th grade students that attended a municipal school on the outskirts of Cidade Tiradentes, in the city of São Paulo, during 2018. Initially, the dissertation discusses the approach used by official documents that guide the education regarding the literature and subjective reading for these grade classes. Then, it analyzes how students react and interpret the micro tales, building their sense through individual understanding and collective discussion with the teacher and the class.

Keywords: basic education; subjective reading; didactic sequence; micro tales.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I: A escola - minha experiência como discente e docente	14
1.1. O contexto escolar: minha vida como aluna.....	14
1.2. O contexto escolar: agora sou professora	17
1.3. A escola de agora: suas características e potencialidades	23
CAPÍTULO II: A leitura subjetiva nos documentos oficiais	35
2.1 Análise de documentos oficiais e as teorias sobre leitura	35
2.2 Estética da recepção e leitura subjetiva	44
CAPÍTULO III: Microconto, um novo gênero.....	50
3.1 Do conto ao microconto - a narrativa de ficção.....	50
3.2 Experiências culturais, estéticas e o caráter “humanizador” da leitura	56
CAPÍTULO IV: Desenvolvimento do projeto em sala de aula	59
4.1 Contexto escolar	60
4.2 A Sequência didática	63
4.3 Discussões sobre as impressões de leitura dos alunos.....	75
4.4 As produções escritas	98
4.5 Produção Final.....	120
Considerações Finais	128
Bibliografia.....	132
Índice de figuras	135
Anexos.....	137

INTRODUÇÃO

Esta dissertação partiu de inquietações a respeito da minha dificuldade em inserir atividades de leitura e escrita nas turmas de nono ano do ensino fundamental II. As duas turmas de nono ano, que me foram atribuídas no início do ano letivo de 2018, se apresentavam sempre resistentes às propostas presentes nos manuais didáticos. Além disso, o histórico dos anos anteriores dessas turmas, comentado entre os professores das demais disciplinas, era de que esses alunos tinham muita dificuldade com leitura e escrita, e que alguns ainda estavam em níveis recentes de alfabetização.

Ao buscar orientação em materiais didáticos e pedagógicos, verifiquei que as orientações para o trabalho com o texto literário fundamentam sua utilização, em grande parte, apenas como apoio para desenvolvimento e reflexão de análises linguísticas e para o estudo de estruturas textuais. A utilização de nomenclaturas gramaticais e estruturais dos gêneros textuais estavam presentes nesses manuais, com diversas propostas de atividades, que dificilmente abriam espaços para discussão das percepções dos alunos.

Pensando em questões tão latentes para o ensino de língua, como a questão da dicotomia, que continua presente entre esse ensino e a literatura, a formação inicial do professor muitas vezes ainda privilegia a estrutura da língua extraída de um contexto, ignorando o fato de que a língua é um organismo vivo e só existe, dentro das situações comunicativas. Além da leitura e da escrita literárias, que se reservam como pretexto de estudo linguístico e não como um recurso de aprofundamento e reflexão para o desenvolvimento do conhecimento abstrato e questionamento da realidade. De certa forma, foram esses incômodos que mobilizaram a realização dessa pesquisa.

Lecionar em uma escola pública da periferia não é uma tarefa simples. O professor que está nesse setor se vê cercado de problemáticas que vão além de seu domínio e que interferem diretamente no seu fazer pedagógico. Como e onde buscar recursos para trabalhar a língua e a literatura sem dicotomizações, propiciando ao educando um ambiente reflexivo e valorizando sua compreensão daquilo que é lido ou escrito em um texto literário?

Diante desse questionamento, esta dissertação tem a intenção de refletir sobre a abordagem da leitura do texto literário presente nos documentos educacionais oficiais; o que eles dizem a respeito da leitura e escrita literárias na escola, mais especificamente, para o nono ano do ensino fundamental II.

A escolha do gênero literário a ser trabalhado com os alunos foi o microconto, um gênero ainda novo e que é objeto de muitos estudos, principalmente por autores hispano-

americanos. A brevidade e objetividade do microconto foram características que se tornaram aliadas nas propostas de atividades para alunos que, resistentes à escrita, puderam se sentir com mais autoestima e confiança para escrever. Porém, a profundidade poética, a “abertura” de sentido e a narratividade que o microconto nos oferece foram fatores que dificultaram o cumprimento pleno da proposta de criação colocada para os alunos.

Como metodologia de trabalho em sala de aula, utilizamos uma sequência didática privilegiando a produção de microcontos e os compartilhamentos de leituras entre os discentes, analisando a recepção de leitura dos alunos, bem como suas produções de escrita literária, procurando refletir a importância da leitura subjetiva e da escrita para alunos do nono ano.

E por fim, como produto final, o projeto desenvolvido propôs a publicação e compartilhamento dos microcontos na rede social *Twitter*, para que os colegas de classe e entre as classes conseguissem analisar e usufruir do microconto que o outro colega produziu, além de favorecer o acesso de usuários da rede o que contribuiu para a intenção de divulgar o trabalho dos alunos. Tentamos aqui auxiliar os alunos no desenvolvimento do senso crítico, no encorajamento de discussões que colocassem em pauta temas sociais, e o desenvolvimento da autoestima, partindo do princípio de que todos podem ser escritores, e que a escrita pode ser um elemento de questionamento, reflexão e de liberdade.

Assim, esta dissertação, se propõe a sugerir uma estratégia didática ao professor, como maneira de repensar o ensino de literatura partindo do estudo do microconto. Sabe-se que o ensino de língua e literatura ainda tem muitos caminhos a percorrer em busca de uma melhoria, mas a intenção deste trabalho é contribuir com os vastos questionamentos dos docentes de língua portuguesa e, se possível, agregar um recurso à prática, tornando-a mais reflexiva e trazendo, ao menos, possibilidades de abertura à novas práticas que possam garantir a leitura e produção de literatura como um direito.

CAPÍTULO I: A escola - minha experiência como discente e docente

1.1.O contexto escolar: minha vida como aluna

Minha história com a escola onde desenvolvi o projeto de sequência didática de microcontos data de 1998, quando entrei como aluna da quarta série do ensino fundamental I. A escola se localiza em uma região considerada zona rural. Meu contato com esse bairro surgiu quando, para fugir do aluguel, meus pais foram morar em uma ocupação nas proximidades – Vila Yolanda II, São Paulo. Diante de todas as adversidades estruturais, a busca por soluções financeiras nos colocou em uma casa com janelas sem vidros, dois cômodos, falta de água e saneamento básico - que se resumia a duas fossas, uma para esgoto e outra para os banheiros.

Na época, meu pai trabalhava de porteiro (hoje aposentado nessa profissão) e minha mãe, como empregada doméstica. Nossas condições não nos permitiram ir para um bairro melhor, o que me levou a frequentar a escola na qual hoje leciono.

Lembro-me de que, na ida para escola, saíamos de madrugada – pois estudei no período matutino a maior parte de minha vida – eu, minha mãe me levando pela mão e meu irmão nos braços. Íamos na chuva e na escuridão pelas ruas sem asfalto. Eram quase 40 a 50 minutos de caminhada, porque não tínhamos dinheiro para o ônibus. Muitas vezes, chegava com as barras das calças respingadas de barro. Aquelas marcas delatavam que meu caminho para a escola era longo e pouco pavimentado, também era motivo de piada e apelidos, como “pés de barro”. Dentre as lembranças que me marcaram, a vergonha que sentia daquela terra que sujava o chão da sala de aula fazia me sentir culpada por macular aquele ambiente tão bem acabado (diferente da minha casa, onde o chão era de cimento). Ademais, o percurso ainda me ofereceu diversas situações vexatórias e amedrontadoras, como os corpos que amanheciam cobertos, fruto de rixas de facções inimigas, os quais víamos a caminho da escola.

Dos 10 aos 17 anos passei por escolas da região, todas bem distantes de minha casa. A primeira, essa em que trabalho, atendia uma clientela de alunos com faixa etária de 07 a 14 anos (antiga oitava série do Ensino Fundamental). Depois, aos 15 anos, estudei o primeiro ano do Ensino Médio em uma escola estadual, mas tive que mudar, pois os anos subsequentes só eram oferecidos no período noturno. Minha mãe, então, decidiu que seria viável me matricular no período da manhã, por questões de segurança, afinal o caminho de volta para casa era longo. Assim, concluí minha formação inicial em uma escola um pouco mais distante.

Ao final do Ensino Médio, meu sonho foi fazer faculdade de História. Sempre quis ser professora, sentia que essa seria a profissão de minha vida. Ensinar meus colegas de turma, mesmo sem formação, me trazia uma sensação de engrandecimento como ser humano. Eu

buscava aprender ainda mais sobre determinados assuntos para poder tentar ensinar tudo que aprendia aos meus companheiros de classe.

O interesse por estudar História surgiu quando meu pai (que na época trabalhava de porteiro em uma distribuidora de livros) me trouxe dezenas de obras que seriam descartadas. E eu os lia com voracidade, via a fase da adolescência como algo ocioso e precisava preencher aquele vazio com leitura, então lia os livros de História. Como eram esclarecedores os textos e como me fascinavam aquelas conquistas históricas!

Então, no terceiro ano do Ensino Médio, em uma aula de Língua Portuguesa, o fascínio pela Literatura me invadiu. A professora de Língua Portuguesa fez uma proposta de atividade com o conto “A cartomante”, de Machado de Assis. Como sugestão de produção textual, ela suprimiu o final para que nós, os alunos, pudéssemos sugerir o desfecho da narrativa. Naquele momento, o texto descortinou em mim algo que eu, na época, não sabia descrever em palavras. Confesso que foi a leitura de um livro de estudo sobre contos que, hoje, consegue traduzir o fascínio que a escrita de Machado de Assis deixou em mim:

Porque os contos de Machado traduzem perspicazes compreensões da natureza humana, desde as mais sádicas às mais benévolas, porém nunca ingênuas. Aparecem motivadas por um interesse próprio, mais ou menos sórdido, mais ou menos desculpável. Mas sempre um comportamento duvidoso, que nunca é totalmente desvendado nos seus recônditos segredos e intenções [...] (GOTLIB, 2006, p.77).

Naquele momento, fiz questão de buscar tudo o que estava ao meu alcance sobre Machado de Assis. Comentei com minha mãe sobre sua história e sua magnífica escrita. Então ela disse que tinha visto livros dele na casa de uma patroa. Foi a chance para que a literatura pudesse entrar de vez em minha vida: minha mãe trazia obras emprestadas, e eu buscava informações na internet sobre autores literários e anotava em um papel. A cada semana ela trazia um novo título solicitado por mim. Percebi que precisava da literatura para sobreviver, era uma necessidade quase física. Aqueles textos me construía e me permitiram um crescimento que não consigo traduzir em palavras.

Mesmo assim, ao terminar o Ensino Médio, talvez pelas experiências negativas com relação ao estudo de gramática, quis optar pela graduação em História. Meu pai disse que pagaria minha faculdade – estava ganhando um pouco mais e ficaria feliz em custear meus estudos. No entanto, no final de 2005, antes de mesmo de concluir a escola, meu pai ficou desempregado. E o sonho da Universidade se distanciou de mim.

Em 2006, aos 18 anos, consegui trabalho como atendente de telemarketing. Trabalhei cerca de nove meses como atendente e então fui promovida para o setor de “análise de risco de

fraude”. Minha carga horária passou de seis, para oito horas de trabalho. E eu continuava com o forte desejo de cursar uma Universidade. Então, como ajudava em casa com boa parte do salário, comecei a vender meu vale-alimentação para poder pagar um cursinho pré-vestibular. Trabalhava no Itaim Bibi de segunda a sexta das 7h às 16h, e, aos sábados, fazia cursinho em Itaquera das 7h às 19h. Ali, meu fascínio por Literatura aumentou, as aulas eram um êxtase. Foi a partir daí que abdiquei da ideia de cursar História e optei por Letras.

No ano de 2009, fiz três vestibulares para Universidades públicas: UNESP, UFSCAR, USP e prestei o ENEM. Em todas elas optei pelo curso de Letras. Fui aprovada para a UFSCAR, mas fiquei com medo de ir. Meu pai, mesmo novamente empregado, não teria condições de me manter em outra cidade e custear os gastos de minha família aqui em São Paulo. Eu teria que abrir mão do meu emprego aqui e, talvez, recomeçar sem nada em outra cidade. O medo me impossibilitou de seguir nessa decisão.

Meu desempenho nos vestibulares foi satisfatório, mas não o suficiente para que pudesse ingressar em um curso. A experiência em relação à USP aconteceu de maneira marcante: fui para a segunda fase, mas não consegui passar. Hoje vejo que o meu “fracasso” nessas provas não dizia respeito só a mim – houve todo um sistema público de ensino que deixou a desejar. Meu Ensino Médio foi repleto de faltas de professores, violência, falta de recurso nas salas de aula. A sociedade e todo esse sistema que a envolve, todavia, me fez acreditar que esse malogro era só meu e, por isso, fui invadida por uma enorme frustração.

A despeito desses reveses, consegui, por meio do ENEM, uma bolsa integral no curso de Letras em uma Universidade particular. Na matrícula, fui bastante ignorada, mal repassaram a informação do processo de entrega de documentos, corri contra o tempo para entregar todos os itens de uma lista enorme. Durante o curso fazia jornada tripla entre dois estágios no período da manhã e da tarde e frequentava a faculdade no período noturno. Foram três anos de dedicação, noites em claro, medo de obter alguma reprovação. Então, em 2011, finalizei o curso em três anos, e realmente vi que ensinar Língua Portuguesa seria um caminho a seguir.

Acredito que minha relação como aprendiz e como professora do ensino de Língua Portuguesa seja a mesma: o fascínio curioso pela literatura e a transformação do ser por meio dela. A leitura de livros literários e não literários acontecia em minha vida de maneira pouco orientada, talvez isso tenha me auxiliado a criar uma relação menos formal com o ato de ler e colaborou na minha mundividência. Da adolescência à vida adulta, as palavras escritas me ajudaram a ler o mundo. Não me arrependo das escolhas que fiz. Tampouco fico insatisfeita com aquilo que me escolheu.

Isso me mostrou uma relação muito sincera com a leitura, experiência viva e real que foge da imposição. Aprendi que hoje, como professora, sempre terei de buscar novas metodologias, e seguir construindo meu caminho através dos estudos para possibilitar caminhos que viabilizem esse tipo de contato – menos formal, menos impositivo - a fim de ampliar e respeitar a vivência do aluno e cativá-lo.

Hoje, considero que a minha prática reflete essa construção do ensino de língua com um caráter político de luta e contestação do *status quo*.

[...] podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, Paulo. 1989,p.13).

1.2.O contexto escolar: agora sou professora

Hoje, aos trinta e um anos, percebi quanto daquela vergonha que eu tinha com meus “pés de barro” falta em nossos governantes. Voltei como professora e vejo, em muitos alunos que frequentam aquela escola, a minha história: as lutas e dificuldades em conseguir se sentir incluído naquele ambiente com tantos fatores que interferem diretamente na vida dessas crianças: cansaço, pobreza, tristeza.

A escola que me acolheu como aluna – forçadamente, pois minha mãe teve que recorrer à Diretoria Regional de Ensino (DRE) para que eu não ficasse sem estudar naquele ano – é hoje meu ambiente de trabalho. Voltei como professora em 2012, recém-formada, querendo mudar o mundo, olhando para aqueles alunos como uma parte de mim. De prática em sala de aula, trazia apenas o conhecimento da colégio particular no qual eu havia trabalhado como estagiária na época em que fazia graduação.

Minha experiência na rede privada, que creio ser importante explicar aqui, data de 2010. Faltava um ano para o término de minha graduação em Letras e consegui um “estágio” na Vila Mara – Zona Leste de São Paulo. Na realidade, soube, na entrevista de emprego com a diretora e proprietária da escola, que o estágio era para lecionar como efetiva da sala de aula, para cobrir o lugar de uma professora que estava indo embora. Além da insegurança costumeira de iniciante, tive de enfrentar os efeitos de substituir uma profissional querida, que estava há dois anos com a turma, e assumir suas aulas. Fui desafiada diariamente pelos alunos e sempre questionada pela coordenação por minhas falas descuidadas de iniciante ou tentativas de manter a disciplina. Os alunos eram tratados sempre como clientes, e o professor, subserviente a esse processo, aceitando trabalhos fora de data estipulada, arredondamento de notas para manter seu emprego e um salário quase simbólico.

A escola particular era uma alternativa aos pais mais abastados da região, porém ainda pobres. As salas eram superlotadas e os alunos desrespeitosos – essa foi a realidade que encontrei naquele ambiente (talvez isso tenha feito com que não me assustasse ao me deparar com um quadro parecido no ensino público). Mesmo assim, a clientela inegavelmente tinha uma condição socioeconômica maior que a minha: viajavam, faziam cursos extracurriculares, tinham celulares modernos, eram bem alimentados. No entanto (ou talvez por isso) tratavam o professor como um produto – mais um que seus pais podiam comprar –, e eu sentia pouca humanidade na relação entre docente e discente naquele colégio.

Arrisco-me a dizer que os estudantes da escola pública são mais carinhosos – sempre queriam saber o que tinha ocorrido se um dia ou outro eu chegava desanimada. Visualizando ambos os contextos, sentia um déficit enorme entre as chances destes em comparação com aqueles. Queria mostrar que não havia diferença e lutaria para incluir, na escola pública, tudo do sistema apostilado da minha vivência anterior. No meu íntimo, lograva reduzir essa diferença, mostrando que eu apostava naqueles jovens, desejando que eles saíssem dali com um conhecimento equivalente ao daqueles que tinham mais condições financeiras. Mal sabia eu que há tantas questões e tensões sociais, que só a minha dedicação e a transposição de conceitos de uma apostila não diminuiriam essa disparidade.

Na escola pública, toda aula era um embate, porque eu queria que eles soubessem o que é um predicado nominal, que me dissessem as marcas do gênero carta, achava que sequer as escreviam. Qual foi minha surpresa quando um aluno me disse que escrevia cartas, sim, para o tio que estava na prisão. Enquanto eu lutava pela gramática e pelo “bem falar e escrever”, meus alunos queriam falar de moto, do que acontecia na “quebrada”, das cartas e visitas aos presídios, do que viam no caminho que percorriam para chegar até a escola – aquele caminho que fiz por quatro anos como estudante.

Na verdade, os alunos já me mostravam, com suas ações, qual o caminho que eu tinha que percorrer: precisava naquele momento refletir a respeito de metodologias progressistas. Mesmo as leituras de Paulo Freire na graduação não me deram aporte suficiente para que aplicasse na prática a educação significativa para o educando, sempre citada pelo autor. Talvez a necessidade de dirimir diferenças entre o ensino particular e o público, e a tentativa de afastar os alunos do que eu tinha vivido da defasagem do ensino público tenham me ensurdecido para direcionar a uma metodologia condizente com a realidade dos educandos.

[...] não importa se alfabetizando ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros de uma assembleia popular - o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. De escutá-los corretamente, com a convicção de quem

cumprir um dever e não com a malícia de quem faz um favor para receber muito mais em troca. Mas, como escutar implica falar também, ao dever de escutá-los corresponde o direito que igualmente temos de falar a eles. Escutá-los no sentido acima referido é, no fundo, *falar com eles*, enquanto simplesmente falar a eles seria uma forma de não ouvi-los. Dizer-lhes sempre a nossa palavra, sem jamais nos expormos e nos oferecermos à deles, arrogantemente convencidos de que estamos aqui para salvá-los, é uma boa maneira que temos de afirmar o nosso elitismo, sempre autoritário. Este não pode ser o modo de atuar de uma educadora ou de um educador cuja opção é libertadora (FREIRE, 1989, p. 17).

Percebi que a luta era contra mim mesma e faltava em mim preparo para ouvir meus alunos. Apesar de estar qualificada para dar aulas (graduada e aprovada em um concurso público), deveria estudar mais, saber o aqueles jovens precisavam, escutá-los de fato! Sempre me questionava: como trazê-los para uma aula que os interessasse? Mas não tinha coragem de abandonar a gramática. Ensinar outra coisa que não fosse a morfossintaxe da língua, para mim, era uma traição com a educação e com tudo aquilo que eu acreditava ser certo. Ficava no meio do caminho com dúvidas crescentes, medos, e embates. Eu ensinava (ou tentava) toda sorte de nomenclaturas e fazia com que meus alunos tivessem que “engoli-las”.

Foi quando, pelo meu caminho de docente, passaram professores que mostravam o Rap, o Hip Hop e toda a cultura marginal periférica que eu tanto negligenciei. Percebi como aqueles meninos e meninas, tão arredios ao português, se identificavam com projetos de Arte, Educação Física, História. Mesmo assim, o medo não permitia que eu tentasse inovar através desse viés, mas, quando o fazia, os alunos elogiavam minhas aulas, torciam para que eu entrasse em sala.

Entre os conhecimentos que considerava acadêmicos e o marginal fui em busca de me aprimorar. Fiz a disciplina de Metodologia do Ensino de Português na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, a qual me mostrou que inovar na sala de aula é só mais uma das múltiplas atribuições do professor. E depois de leituras e projetos didáticos, percebi que necessitava da academia para melhorar minha prática. Entrei em contato com escritores de literatura marginal, *SLAMS*, e resolvi levar tudo isso para o ambiente escolar.

No ano de 2017, resolvi dar um grande passo para a aproximação do oitavo ano com a literatura de *SLAM*. Ainda de maneira intuitiva, primeiro fui trabalhando os poemas, separei vários, de diversas épocas, temas, autores. Era junho e a semana literária, prevista no Projeto Político Pedagógico da escola, aconteceria em agosto. Solicitei a eles que escrevessem uma produção poética de tema livre a qual comporia um livro de poemas da escola.

Em 2018, já no PROFLETRAS, ao ler Josette Jolibert em *Formando crianças produtoras de textos*, mais especificamente o capítulo “Quais os objetivos do aprendizado? Para formar crianças leitoras/ produtoras de poemas”, um trecho ficou marcado em mim: “Ao

umentar a linguagem com uma dimensão outra que não a tradicional da comunicação utilitária, a poesia permite-nos, pois, aprofundar e estruturar nossa personalidade [...]” (p.197).

Não fui eu quem aproximou esses meninos da leitura e da escrita, foi a poesia marginal, foi o livro: *Te pego lá fora*, de Rodrigo Ciríaco; foram os contos de Michael Yakini. Meus alunos se transformaram; a literatura nos transformou – ela tem esse poder. Na minha experiência, os textos lidos suscitavam discussões aprofundadas de questões que me faziam refletir o quão capacitados aqueles jovens eram, e o quanto aqueles textos os remetiam ao mundo que eles viviam. De uma certa forma, que não sei explicar como, eles enxergavam arte naqueles ambientes duros de realidade escolar e realidade periférica.

No ano de 2018 não houve embate, não tivemos apenas gramática normativa, mas descobrimos identidade, liberdade.

Nesse momento, considero pertinente abrir um parênteses para uma reflexão, ao relatar minhas dificuldades entre a norma culta e a norma coloquial, o ensino de língua e a literatura. É importante considerar que essa dificuldade não é apenas minha, ela sempre surgiu na formação dos professores de Língua Portuguesa e nos documentos curriculares e já foi amplamente discutida por estudiosos da área.

Em primeiro lugar, com base nos estudos a respeito do ensino de Língua Portuguesa, Geraldi, em seu livro *O texto na sala de aula* (1999), comenta a respeito da dificuldade que o professor de língua enfrenta, pois ensinar Português é uma atividade metalinguística e artificial. Diferente do ensino de Geografia e História, que se fundamenta na leitura e construção de conhecimentos a partir das *informações trazidas pelo texto*, o ensino de Português se constrói por meio da análise do *próprio texto* e de sua constituição. E através de atividades “artificiais”, o aluno escreve para um único interlocutor: o professor. Sendo a língua uma atividade social, a discussão de que a variante linguística utilizada pelo discente, muitas vezes, é diferente da escolar abre precedente para que o aluno e, às vezes, o professor atribuam à primeira um caráter depreciativo. Isso cria uma barreira entre a língua estudada na escola e a língua de uso do educando. A respeito desse constatação, Geraldi (1999) analisa:

[...] me parece que cabe ao professor de língua portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio de outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social, etc. Isso porque é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um dos caminhos. Se ela serve para bloquear – e disso ninguém duvida – também serve para romper o bloqueio (GERALDI, 1999, p.44).

À época em que ingressei como professora na educação pública, não tinha a noção de que a valorização da variação linguística dos alunos poderia ser um meio de atraí-los para aulas nas quais discutiríamos a língua – não de uma maneira hierarquizada, mas dialógica.

Se uma prática de ensino de produção de texto significativa, que incluísse também experiências dos educandos, não estavam em meu escopo de trabalho, muito menos o ensino de literatura aplicada à vivência dos jovens compunha meu arcabouço teórico e acadêmico.

Na graduação tive aulas de literatura nos últimos semestres e dos conhecimentos apreendidos o que me recordo são as orientações, leituras e atividades que estavam voltadas para o ensino de literatura no Ensino Médio. Em nossa formação nunca discutimos a dicotomia entre língua e literatura, pois elas sempre estiveram separadas. Então, ao dar aulas, eu privilegiava o ensino de língua voltado para a norma culta, e a literatura apenas como um apêndice, um pretexto para tratar da gramática e, em última instância, como uma leitura, deleite. Essa questão já foi incômodo de estudiosos, como Lígia Chiappini, que em seu texto “Gramática e Literatura: Desencontro e Esperanças” analisa essa prática da literatura como um pretexto para o estudo gramatical:

Ontem, como hoje, dificilmente conseguimos integrar o estudo da língua e o estudo da literatura. Sempre as aulas de língua tiveram a tendência a se concentrar na gramática, estudada abstratamente, através de exemplos soltos, de frases pré-fabricadas sob medida para os fatos gramaticais a exemplificar ou a exercitar [...] Também era (e é) frequente a utilização de enunciados pescados cá e lá em contos, romances ou poemas de escritores consagrados para transformá-los, como a própria gramática o faz, em norma ou, ao contrário, em exemplos das exceções permitidas, porque provindas da pena de uma autoridade (o autor famoso) (CHIAPPINI, apud. GERALDI, 1999, p.29).

Essa segmentação que, aos meus olhos, era imperceptível – pois sequer nos foi oportunizada a discussão – surge nas reflexões da autora, que muito antes da minha formação, já notara essa segmentação do ensino das duas áreas:

[...] no meu tempo de estudante de ginásio e colégio, literatura brasileira, literatura portuguesa e língua portuguesa faziam parte de uma disciplina denominada português [...], Mas apesar de reunidas numa mesma disciplina e na mesma figura do professor, a língua e a literatura permaneciam como dois campos separados, didaticamente distribuídos em horários diferentes (CHIAPPINI apud. GERALDI, 1999, p.17).

Sendo assim, ao ensinar literatura atrelada ao ensino de língua, a impressão que tinha era de subverter as orientações documentais, minha formação e o compromisso com o aprendizado dos alunos – uma questão também abordada por Chiappini (1999).

Essa intuição e esse desejo de mudar frequentemente esbarram no peso da tradição, na imposição dos programas a cumprir ou mesmo nas justificativas teóricas do ensino tradicional

de gramática como fundamental ao domínio da fala e da escrita ou como forma objetiva de comprovar uma produção, um progresso, um acúmulo de informações perfeitamente mensuráveis e notáveis no trabalho do estudante.

É preciso lembrar que para a produção de textos na escola foge ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê textos). A situação de emprego da língua é, pois artificial (GERALDI, 1999, p.65).

Freire questiona essa artificialidade:

Desde o começo, na prática democrática e crítica, leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador (FREIRE, 1989, p.18).

O poder transformador que a literatura oferece e a reflexão de caráter linguístico presente nesse tipo de texto são elementos de interesse para a formação plena do educando como cidadão crítico. Mas, para o professor de língua portuguesa, ainda há uma segmentação do conhecimento, inclusive em um nível mais específico: o da separação do ensino língua e literatura nos manuais e nos documentos educacionais que norteiam as práticas pedagógicas. E aqui se faz importante considerarmos que, muitas vezes, o estudo literário é pouco abordado em manuais didáticos. Parece-me que o pouco espaço físico nos cadernos para essa reflexão artística coloca o educando, na maioria das vezes pobre, filho de trabalhador, como alguém não partícipe de níveis de compreensão e abstração que esses textos oferecem, relegando a eles um espaço limitado, superficial – o que imita a infraestrutura de bairros periféricos.

O que há de grave numa sociedade como a brasileira é que ela mantém com maior dureza a estratificação das possibilidades, tratando como se fossem compreensíveis espontaneamente materiais que dependem de acesso escolar para se desenvolverem. Em nossa sociedade há fruição segmentada em classes, na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade, quando pensamos nas classes sociais e na dificuldade de acesso aos mais pobres. Antonio Candido discute em seu texto “O direito à literatura” que a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas (CANDIDO, 1988, p.186). Em meu trabalho como professora, vejo muitos colegas com receio de proporcionar conteúdos de literatura canônica, por exemplo, pois consideram que o aluno da periferia não conseguirá compreender esse tipo de leitura.

Encerro essa discussão questionando se o ato de “nivelar por baixo”, tão presente no dia a dia do professor da escola pública, não está também nos materiais didáticos. Geralmente o trabalho com literatura em sala de aula se resume aos comandos dados aos educandos para que esses “vasculhem” o texto, analisando apenas sua construção superficial (pontuação e elementos que estruturam a narrativa) ao invés de dedicarem seus estudos e discussões para uma leitura mais interpretativa. Essa minha inquietação também me moveu para que continuasse estudando e buscando por metodologias as quais permitissem a constante reflexão sobre minha prática.

Assim, a respeito de minha formação como professora, a busca por conhecimento prossegue e, em 2018, os estudos e leituras realizados no mestrado profissional (PROFLETRAS) potencializaram o desejo de desenvolver de maneira melhorada e fundamentada as ações realizadas em 2017. Finalmente, me dei conta de que o ensino de língua e literatura podem andar unidos no fazer pedagógico. Ainda em 2018, com duas turmas de nonos anos, discutimos, lemos, questionamos; e a literatura marginal surgiu em um cenário de violência, pobreza e descaso. Tornar meus alunos questionadores é um objetivo fundamental, e por meio desse tipo de texto, de nossas leituras compartilhadas, das mediações e hipóteses, espero tornar possível a transformação desses jovens em pessoas críticas em relação ao mundo e a si mesmos.

1.3. A escola de agora: suas características e potencialidades

Considero importante procurar esclarecer ao máximo meu contexto de trabalho. Por isso, esse tópico do capítulo será direcionado à caracterização do ambiente escolar.

A escola em que leciono está localizada no Distrito / Conjunto Habitacional Sítio Conceição, nas proximidades da Cidade Tiradentes, periferia de São Paulo. Ela foi criada pelo decreto nº 31.355 de 24/03/1992 com o nome de “E.M.P.G Elias Shammass”, iniciou seu funcionamento em 16/03/1992 (fundamental I) e 23/03/1992 (fundamental II). Seu nome é uma homenagem ao vereador Elias Shammass, que trouxe instalações de rede elétrica para os bairros do entorno (Itaquera e Guaianases).

A respeito do Projeto Político Pedagógico da escola, é importante ressaltar o seu caráter de adaptação: sua função é registrar o momento em que a escola se encontra e quais ações metodológicas estão sendo realizadas para garantir a formação do educando. Portanto, esse documento está sempre se modificando. O registro feito aqui analisa um Projeto Político Pedagógico realizado nos anos de 2018/2019, momento em que essa pesquisa se desenvolveu. Assim, coaduna com a realidade específica dessa época.

O Projeto Político Pedagógico se organiza em:

1. Identificação;
2. Estudo diagnóstico da comunidade atendida e do território onde está inserida a Unidade Escolar;
3. Proposta curricular;
4. Síntese das análises de aproveitamento e desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes de acordo com as avaliações internas e externas;
5. Metas de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes a partir da relação estabelecida com as metas para o Sistema Municipal de Educação e Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
6. Prioridades e objetivos educacionais que atendam às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes;
7. Estabelecimento de articulações locais com os equipamentos sociais visando a garantia do direito de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes;
8. Estratégias de atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação;
9. Plano de gestão e organização, indicando as ações que garantirão as condições para o atendimento de qualidade à comunidade escolar;
10. Plano de implementação da Proposta Curricular;
11. Parecer da equipe gestora;
12. Parecer da Supervisão Escolar;
13. Homologação do Diretor Regional de Educação;
14. Referências Bibliográficas;
15. Anexos.

O documento inicia contando a história da construção da escola, que foi projetada em 1990, mas ficou paralisada por um ano devido ao abandono da empresa responsável e desaparecimento de material de construção. No final de 1991, com a chegada das famílias para habitar os apartamentos de conjunto habitacional vizinho à escola, houve um aumento de demanda e as instituições já existentes não conseguiram suprir as vagas necessárias. Diante disso, os moradores, orientados por um diretor de uma escola próxima, se organizaram e formaram o NAE-09 (Núcleo de Apoio aos Estudantes) responsável pela reivindicação de continuidade da obra, que foi retomada em 1992.

O documento segue relatando que a escola funcionava, mas havia falta de recursos tanto materiais quanto humanos. Então a comunidade agia participando da limpeza, preparo de refeições e serviço de vigilância para auxiliar no seu funcionamento.

A entrega oficial do prédio aconteceu em 1993 e as atividades foram postas em prática com funcionários e recursos materiais adequados.

Nesse momento é importante analisar como a escola e toda a sua constituição partiu da luta da comunidade: foi por meio de reivindicações e participações ativas no seu funcionamento que essa EMEF pôde de fato se estabelecer como uma Unidade Educacional.

Atualmente, o prédio possui 18 salas de aula e atende do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, funciona no período matutino, 7h ao 12h, e no período vespertino, 13h30min às 18h30min. A seguir a tabela mostra como as salas estão organizadas:

Tabela 1: Organização de turmas da EMEF “Elias Shammass” por período

Turnos	Manhã	Tarde
1º ano	0	3
2º ano	0	2
3º ano	1	2
4º ano	3	0
5º ano	3	0
6º ano	0	5
7º ano	0	4
8º ano	5	0
9º ano	5	0

Fonte: <http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosEscola.aspx?Cod=012157> Sistema de Gerenciamento Pedagógico - SGP:

<http://sgp.sme.prefeitura.sp.gov.br/Academico/RecursosHumanos/AtribuicaoDocentes/Busca.aspx>. Acesso em: 03 out.

2019.

Com 98 funcionários públicos, sendo 83 professores e 15 funcionários da área administrativa, a escola atende 1.057 alunos/matriculados e organizados em 18 (dezoito) salas de aula em dois turnos (manhã e tarde).

A U.E. conta com 09 turmas do ciclo de alfabetização, 11 turmas do ciclo interdisciplinar e 14 turmas do ciclo aural. A EMEF também proporciona a seus alunos atividades no contraturno escolar, incluindo o programa “*Mais Educação São Paulo*” que oferece atividades de reforço pedagógico e extracurriculares, como projetos de música, horta, além de curso preparatório para ETEC.

O prédio possui 03 pavimentos com escadas e 01 elevador para acesso aos cadeirantes. Os pavimentos estão distribuídos em andar térreo, primeiro e segundo andar, conforme segue:

No térreo: 01 secretaria, 01 sala de diretor de escola, 01 sala para os Assistentes de Direção, 01 sala de Coordenação Pedagógica com banheiro, 01 cozinha para preparo dos alimentos, 01 copa, 01 refeitório, 02 banheiros para uso de alunos (masculino e feminino) 01 para pessoas com deficiência, 01 banheiro para uso dos funcionários, 01 sala de SRM (Sala de Recursos Multifuncionais), 01 sala de Recuperação Paralela, 01 sala multiuso e 01 pátio coberto.

No **1º andar** estão localizadas 10 salas de aula, 01 banheiro para funcionários e 01 almoxarifado.

No **2º andar** existem 07 salas de aula, 01 sala de professores com refeitório, 02 banheiros para uso dos alunos, 01 espaço para higiene dos alunos com deficiência, 01 copa, 01 sala de multimídia, 01 sala de informática educativa que, além de ser utilizada para aulas, também é usada para projetos de contraturno e pesquisa, 01 sala de leitura, com acervo de diversos títulos disponibilizados para empréstimo, que atende os alunos nos dois turnos e 01 banheiro para as professoras.

Na **área externa** há uma quadra de esportes a qual atende os alunos nos horários de aula de educação física. Nos momentos em que não há aula esse espaço é utilizado pela comunidade para práticas esportivas, nos finais de semana e feriados; além de 01 parque utilizado pelas crianças do 1º ao 4º ano.

Com relação aos recursos tecnológicos, a escola possui 20 notebooks na sala de informática, 20 tablets, para uso dos professores, e uma rede Wi-Fi para atender os alunos, professores e funcionários. Evidentemente, essa rede não supre a necessidade de todos, deixando a desejar quanto à utilização em sala para fins pedagógicos. Além disso, há dois projetores portáteis com computador acoplado, 01 telão, 01 mesa de som, caixas de som portáteis de alta potência, luzes coloridas, 01 televisão portátil e, em cada sala que atende o fundamental I, há uma televisão e um computador para uso dos docentes e discentes.

A escola tem um espaço físico grande, alguns recursos importantes para o desenvolvimento dos alunos, e, mesmo carecendo de tecnologia, consegue oferecer condições razoáveis aos estudantes. Devemos ponderar que ainda falta muito para o ideal, mas estamos caminhando em busca da qualidade do ensino público.

O segundo capítulo do Projeto Político Pedagógico nomeado como: “2. Estudo diagnóstico da comunidade atendida e do território onde está inserida a Unidade Escolar” analisa dados de uma pesquisa de campo realizada em 2017 por meio de formulários com

questões abertas e fechadas criadas pela gestão e pelos professores para mapear o perfil da comunidade.

Foram distribuídos 270 formulários e 156 deles foram devolvidos. Esse formulário tratava de questões sobre família, moradia, profissão, renda e áreas de lazer. A respeito da questão familiar, grande parte dos pesquisados respondeu que morava com a mãe e que esta mantinha o lar; as famílias recebem de 02 a 03 salários mínimos que sustentam, em média, 4 a 5 pessoas em casa.

É possível concluir que o perfil da comunidade retrata, como em muitos bairros de periferia, a dupla função que a mulher possui de mãe e de trabalhadora que traz sustento à família. O gráfico sobre o gênero dos responsáveis comprova essa afirmação:



As moradias são em grande parte apartamentos de programas de conjuntos habitacionais com 40m² a 45m². Essas habitações possuem dois quartos, sala, cozinha, lavanderia e um banheiro. Os prédios possuem cinco andares sem elevadores, e a manutenção externa dos imóveis é de responsabilidade dos moradores.

Os bairros circunscritos possuem majoritariamente moradias de conjuntos habitacionais (COHABs) e casas de ocupação. Nas proximidades da escola há água e esgoto encanados, já nos bairros de ocupação há córregos e esgoto a céu aberto, além de instalações irregulares de água e luz.

Sobre os meios de locomoção, os transportes públicos disponíveis são: ônibus, lotações; a estação de trem mais próxima fica no bairro de Guaianases, cerca de 45 minutos do bairro COHAB Sítio Conceição.

A respeito do lazer, os pesquisados afirmaram que a televisão é o recurso de entretenimento mais utilizado, tendo em vista que há poucas áreas de lazer no bairro. Este conta com um campo de futebol comunitário, um Centro Cultural inaugurado em 2016. A escassez desses ambientes no local também é motivo de frequente discussão no PPP da escola, pois há a

preocupação recorrente por parte dos integrantes da Unidade Escolar em oferecer espaços de recreação aos educandos, seja por meio de eventos ou projetos no contraturno escolar.

Em relação à função da escola, os pesquisados consideram que ela deve ensinar a ler, escrever e calcular. Mas grande parte acredita também que a escola tem por função fornecer um preparo para a vida. Aham importante acompanhar a vida escolar do aluno comparecendo às reuniões, as quais, segundo eles, são o melhor recurso para a integração escola-família.

O Projeto Político Pedagógico seguiu analisando o perfil sociocultural dos profissionais da equipe escolar. A pesquisa possuía questões fechadas sobre a idade dos profissionais, estado civil, quantidade de filhos, a distância entre casa e trabalho, autodeclaração racial, onde cursou ensino médio, superior e pós-graduação, a renda familiar utilizada pelos membros da família, se possui imóvel e automóvel, e o que fazia nas horas livres.

O resultado mostra que grande parte dos profissionais tem de 30 a 39 anos, a segunda maior parcela tem entre 40 a 49 anos. A maioria é divorciada, não possui filhos, reside de 13km a 20 km de distância do trabalho. A respeito da etnia, grande parte se autodeclara branca. Sobre a escolaridade, os respondentes em maior número fizeram o Ensino Médio integralmente em escola pública e o ensino superior em universidade particular, assim como muitos declararam ter feito algum curso de pós-graduação *lato sensu*, só a minoria indicou que não está fazendo ou fez pós-graduação *stricto sensu* (MBA, mestrado ou doutorado). Sobre ter imóvel e veículo próprio, grande parte dos pesquisados alegou ter ambos.

No item “3. Proposta curricular”, o documento relaciona as leis federais e municipais que garantem o direito à educação, considerando a Constituição Brasileira de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 que define: “Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, pensamento, a arte e o saber”. Também comenta sobre o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) convertido na Lei 12.801/2013, que assevera o compromisso das esferas federais, estaduais e municipais em garantir que todos os alunos estejam alfabetizados até o 3º ano do Ensino Fundamental. Afirma a importância do Programa “*Mais Educação*”, através do decreto nº 54.452/2013, que trata do “Quadrilátero Político Pedagógico e Administrativo” que, resumidamente, concerne à qualidade social de ensino e aprendizagem, desenvolvimento de um sistema democrático de gestão pedagógica, sistema de formação de educadores e um planejamento de atendimento à demanda.

Há um tópico intitulado “- Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Terceira versão revisada”, mas não contém textos de análise. A seguir o documento explicita a ideia de princípios filosóficos e pedagógicos com capítulo de mesmo nome que trata a ideia de “ser humano”, “mundo”, “sociedade”, “educação”, “infância e adolescência”.

No primeiro item, a Unidade Escolar compreende que o ser humano é social, se desenvolve na interação com o outro, e vive em constante transformação. O item “mundo” é compreendido como um local de variadas transformações “(sociais, econômicas, políticas, culturais, educacionais, entre outras)” (PPP, 2018, p.24). Marcado por dinamismo, ele é “inacabado e utópico”, e “tão dinâmico que não conseguimos apreender em sua totalidade” (Ibid., p.24).

A respeito do item “sociedade”, devido ao fato dessa ser baseada no capitalismo, é uma sociedade injusta e desigual que valoriza o “Ter” e não o “Ser” (Ibid., p.25). Sendo “paradoxal” (Ibid., p.25), pois ao mesmo tempo que é violenta se mostra “boa e fraterna” (Ibid., p.25). No item “educação”, a Unidade Escolar compreende que a educação proporciona desenvolvimento de habilidades e competências e possuem embasamento em abordagens interacionistas e construtivistas. Sobre as considerações de “infância e adolescência”, o documento afirma que é importante o acolhimento desses sujeitos e que as unidades educacionais possuem a obrigação de oferecer espaços e recursos pedagógicos para atendê-los em toda a sua integralidade, atentando-se para o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes.

Outro tópico diz respeito à definição de currículo, que no documento é tratado como “imprescindível para compreender as práticas pedagógicas”, sendo “plural”, porque envolve diferentes culturas, saberes na educação, atribuindo muitas significações que relacionam a diversidade dos educandos dentro e fora da escola. Ele é também “orientador”, pois propicia uma maneira de organizar as aprendizagens dentro de um contexto de formação. É também “não linear”, pois trata do conhecimento como uma rede de pontos de contatos sem fronteiras e construídas no decorrer da ação e relação dos participantes no processo educativo. Por fim, o currículo é também centrado no estudante, pois sua função é dar condições de aprendizagem, garantindo o desenvolvimento pleno conforme asseveram os marcos legais. Assim, o currículo dialoga com as necessidades, interesses e expectativas dos educandos.

A seguir o documento trata do “Currículo da Cidade” e afirma que este fundamenta-se na BNCC e que busca firmar matrizes que garantam o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos, atitudes e valores para a formação do cidadão. Considera que a implementação da BNCC foi criada com base nos currículos locais e que as diferentes regiões têm a autonomia de incorporar seus percursos formativos adequados às diferentes realidades.

A seguir o PPP define os ciclos de aprendizagem, explanando, inicialmente, o histórico de definição desses ciclos que, desde 1992, foram implementados na intenção de garantir um “processo linear e progressivo de aquisição de conhecimentos” (PPP, 2018, p.27). O ensino de

nove anos é dividido em três ciclos que levam em conta o desenvolvimento intelectual, afetivo e de natureza sociocultural dos educandos. São eles:

- Ciclo de alfabetização: (1º ao 3º ano), em que o foco é fazer com que as crianças tenham capacidade de resolver problemas lógicos-matemáticos e estejam dominando o sistema de escrita alfabética
- Ciclo interdisciplinar: (4º ao 6º ano) ao final desse ciclo, a proposta é de que os alunos consolidem o processo de alfabetização e letramento, e tenham maior desenvolvimento na capacidade de resolução de problemas matemáticos e raciocínio lógico, além de desenvolver a autonomia de escrita e leitura dos diferentes gêneros textuais e literários.
- Ciclo autoral: (7º ao 9º ano) ao final do ciclo, espera-se que os alunos estejam aptos a desenvolver projetos de intervenção social, compreendendo seu papel atuante como cidadão consciente, buscando, através da análise de diferentes linguagens, obter um conhecimento de ordem crítica e a capacidade de transitar através de caminhos que possibilitem a autoria.

A seguir o documento trata das “Matrizes curriculares/Matrizes dos Saberes”, destacando que o objetivo das matrizes é auxiliar na formação de cidadão responsáveis, éticos e solidários para a composição de uma sociedade mais democrática, próspera e sustentável (PPP, 2018, p.28). O PPP arrola nove itens pertencentes a essa matriz, sintetizados a seguir:

1. “Pensamento científico, crítico e criativo saber¹”: que trata dos objetivos de selecionar, organizar o pensamento crítico, científico e a criatividade, para analisar ideias criticamente e com profundidade, produzindo e utilizando evidências;
2. “Resolução de problemas saber”: avaliar, gerenciar e criar soluções, problemas e perguntas para resolver problemas individuais e coletivos, agindo de forma ativa diante de desafios contemporâneos;
3. “Comunicação do saber”: utilizar todo o tipo de linguagem – verbo-visual, multimodal, corporal, artística, científica, LIBRAS, etc. – para compartilhar saberes de maneira crítica, criativa, reorganizando significados para compreender o mundo e os diferentes contextos socioculturais.
4. “Autoconhecimento e autocuidado”: esse tópico trata da importância de reconhecer emoções, cuidar do corpo e da mente, garantindo bem-estar e desenvolvimento de

¹ Procuramos manter o item “saber” como aparece no Projeto Político Pedagógico, estando ao final de alguns saberes. Até o momento do fechamento desta pesquisa não nos foi informado o porquê da escolha desse formato na descrição dos saberes.

autocrítica; para estabelecer objetivos de vida, reconhecer qualidades, gerir emoções e comportamentos e “saber lidar com a influência de grupos”;

5. “Autonomia e determinação saber”: essa matriz trata da definição de metas, para que o educando possa estabelecer metas pessoais e profissionais, fazendo escolhas e vencendo obstáculos;
6. “Abertura à diversidade”: trata-se de respeitar e valorizar a diversidade, para acolher a diversidade, agindo sem preconceito valorizando identidades culturais locais;
7. “Responsabilidade e participação saber”: o objetivo dessa matriz é reconhecer os direitos e deveres, a fim de que se tomem decisões éticas e responsáveis, para si e para a sociedade, de forma sustentável, em respeito aos Direitos Humanos, e havendo participação na vida como cidadão e agente transformador;
8. “Empatia e colaboração saber”: considerar a perspectiva do outro, colaborar em decisões coletivas, para trabalhar em grupo, agir com tolerância, e promover uma cultura de paz;
9. “Repertório cultural saber”: reconhecer e valorizar diversas identidades culturais, desenvolver senso cultural e estético, para ampliar e diversificar o acesso às produções culturais, desenvolvendo habilidades sensoriais, imaginação, criatividade e emoção.

Na sequência o documento analisa os resultados das provas externas e das metas estabelecidas pela escola para o IDEB no capítulo denominado: “4 - Síntese das análises de aproveitamento e desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes de acordo com as avaliações internas e externas”. O capítulo se inicia com a justificativa do uso dos resultados das avaliações externas como ferramentas de reflexão sobre a tomada de decisão e reflexão sobre o fazer pedagógico. O objetivo é pensar em formas de melhorar metodologias de ensino com foco em sanar as dificuldades que mais aparecem nas avaliações. O mecanismo de análise utilizado foi a Prova São Paulo, aplicada no ano de 2017. Os resultados do 3º ao 9º ano foram expostos por meio de gráficos que mostraram que em todos os anos as turmas atingiram o nível básico. O documento também aponta para a meta do IDEB 2017 (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), vista como instrumento de avaliação, explicitando que a escola não alcançou a nota 6,0 estabelecida para o município.

A respeito das avaliações internas, o documento afirma que são instrumentos de análise as sondagens diagnósticas, tomando por base a psicogênese da língua escrita, no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) e no ciclo interdisciplinar e autoral (4º ao 9º). Foram utilizadas as

sondagens de matemática e avaliações de língua portuguesa que analisam o desenvolvimento da competência leitora e escritora em diferentes gêneros.

O capítulo 5- “Metas de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes a partir da relação estabelecida com as metas para o sistema municipal de educação e indicador de desenvolvimento da educação básica (IDEB)”, analisa metas a serem implementadas para o desenvolvimento do educando tendo em vista: considerar os diferentes ritmos de aprendizagem e articular saberes com conhecimento de patrimônio tecnológico, cultural, científico, promovendo a formação integral do educando; construir o conhecimento com foco em valores éticos e democráticos; desenvolver autonomia para aprimorar a tomada de decisões; ampliar o tempo de permanência na escola garantindo ao menos seis horas de aula; promover ações que garantam o respeito à diversidade e a inclusão dos alunos com deficiência e superdotação; investir nos resultados de avaliações externas como ferramenta de reflexão para ações pedagógicas, despertar o olhar para a arte. Tudo isso com o objetivo de garantir a passagem gradativa de um ciclo para o outro, atendendo as metas estabelecidas para cada um deles.

O capítulo 6, “Prioridades e objetivos educacionais que atendam às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes”, trata da importância de revisar anualmente o PPP e estabelece metas que garantam o desenvolvimento da cidadania e valores democráticos para o convívio social. Sinteticamente as metas afirmam a importância de garantir espaços de aprendizagem e desenvolvimento aos estudantes; a utilização de um currículo emancipatório; a permanência na Educação Básica, garantindo aos educandos continuidade em estudos posteriores; respeito às diferenças; autonomia das Unidades Escolares; educação integral; convivência prazerosa entre discentes e adultos; metas consonantes ao Plano Municipal de Educação; investimento na formação continuada de professores em horários coletivos como (PEA) Projeto Especial de Ação. Além disso, nortear referências do Currículo da Cidade, encorajar o educador para uma prática protagonista ao desenvolver projetos, atividades e aulas que possam desenvolver atitudes críticas e autoavaliação de seu trabalho.

O capítulo 7, “Estabelecimento de articulações locais com os equipamentos sociais visando a garantia do direito de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes”, trata de locais de lazer e de saúde pública do entorno, como UBSs, CAPS, CEFAL, CRAS e Conselho Tutelar. Por meio de relatórios, esses órgãos são acionados quando detectadas situações de vulnerabilidade do aluno e de sua família, ou abandono escolar.

A escola também conta com uma Comissão e Mediação de Conflitos criada sob o decreto: nº 56560/15 e a lei: 156134/15. Com atribuições que visam, resumidamente, mediar conflitos dentro da unidade educacional, orientar a comunidade escolar sugerindo medidas para

a mediação de conflitos, identificar causas da violência escolar, localizar as áreas que apresentam risco de violência nas unidades educacionais, apresentar soluções e encaminhamentos de conflitos à Equipe Gestora. O documento afirma que os membros votados se reúnem periodicamente para discutir possíveis resoluções para conflitos escolares, e como uma medida aprovaram os projetos do Programa “*Mais Educação*” que visam a inclusão social e respeito às diferenças.

O PPP explicita também a existência da CIPA (Comissão Interna de Prevenção de Acidentes) que busca analisar possíveis situações de risco no trabalho e medidas de prevenção com orientações em casos de acidentes. A unidade educacional sofre constantemente com assaltos e tentativas de sequestros de funcionários, por isso foi solicitada a presença de um Comandante da Guarda Civil Metropolitana e a presença de viaturas que atendam aos momentos de entrada e saída dos períodos da manhã e da tarde. Pedido que até o momento não foi atendido – os professores e funcionários ainda sofrem com ataques frequentes de assaltantes na escola.

No capítulo 8, “Estratégias de atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação”, comenta-se sobre a importância da inclusão social em todos os níveis de educação e sobre a relevância de pensar em um currículo inclusivo. E afirma que a qualidade da inclusão está presente em educadores que rompem a barreira da exclusão, no que tange à heterogeneidade dos educandos, em busca de uma qualidade na educação para todos.

Já no capítulo 9, “Plano de gestão e organização, indicando as ações que garantirão as condições para o atendimento de qualidade à comunidade escolar”, o documento arrola ações para uma gestão mais democrática, tendo em vista os resultados da avaliação institucional ao final de cada ano letivo. Ele cita a gestão sustentável, com projetos e palestras que visam o respeito ao meio ambiente, e a gestão democrática que estabelece o Conselho de Escola e sua participação em decisões para utilização de recursos e melhorias na unidade educacional. Para maior envolvimento da comunidade do entorno é oferecida, além da participação no Conselho de Escola, a reunião de pais bimestral e o “Dia da Família na Escola”. Aos professores, momentos de formação dentro da jornada de trabalho, internas e externas.

A seguir o documento expõe o horário de trabalho e as atribuições dos componentes da direção: diretor de escolar, assistentes de direção, secretária, da coordenação pedagógica – em nossa escola temos duas coordenadoras por período –, dos auxiliares técnicos de educação (ATE’s); e o horário e atribuições da função dos docentes. Comenta sobre os prestadores de serviço terceirizados (limpeza e alimentação), suas funções e sua carga horária de trabalho.

E, por fim, o capítulo 10: “Plano de implementação da proposta curricular”, detalha os espaços e recursos que a escola oferece: sala de leitura e informática educativa, sala de recursos multifuncionais direcionada ao atendimento dos alunos com deficiência, quadra poliesportiva, sala de jogos, sala multimídia e parquinho. E conclui com o detalhamento dos projetos do Programa “*Mais Educação*” aprovados para o ano de 2018.

Procurei retratar aqui o PPP vigente na escola na data de desenvolvimento deste projeto de pesquisa. Esse documento analisa o contexto escolar e discute as potencialidades e dificuldades que os funcionários e educadores enfrentam diariamente. É mister perceber também que alguns pais procuram ser presentes às reuniões e que esse é um aspecto fundamental para o desenvolvimento dos estudantes. Pois nós, professores e funcionários, constatamos que quanto mais ausente a família do aluno é, mais intenso é seu desinteresse em cumprir as atividades propostas.

Ressalto aqui que as turmas com as quais desenvolvi o projeto são de pais relativamente participativos, o que evidentemente facilitou a possibilidade dos alunos de aceitarem o que era proposto e realizarem as etapas da sequência didática com dedicação.

CAPÍTULO II: A leitura subjetiva nos documentos oficiais

2.1 Análise de documentos oficiais e as teorias sobre leitura

Ser professora na Rede Municipal de Ensino de São Paulo é conviver com modificações na educação de quatro em quatro anos devido à mudança de prefeito nas eleições. Essas alterações são também curriculares e implicam na realização de estudos contínuos sobre a perspectiva metodológica em voga. Com isso, o ensino de língua se molda e se fragmenta constantemente.

Nesta dissertação, o enfoque para o ensino de literatura será dado a partir de perspectivas de documentos federais e municipais, pois são esses documentos que servem de orientação para o trabalho do professor. Procuramos neste capítulo delinear por esse viés quais as orientações dadas para o ensino de leitura e escrita literária aos educadores que atuam na Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo. O documento municipal em uso atualmente é o *Currículo da Cidade*, que foi criado em 2017 e finalizado em 2018 na gestão João Dória. Esse currículo procura trabalhar em consonância com as “20 Matrizes dos Saberes”, que são orientadas por marcos legais e documentos oficiais, principalmente pela BNCC. Posteriormente, trataremos com mais detalhamento as normativas e encaminhamentos contidos neste currículo. Por ora, iremos observar como o ensino de língua e literatura é orientado nos documentos federais que, por sua vez, embasam também os fazeres educacionais da Prefeitura de São Paulo.

Para que tenhamos uma perspectiva mais abrangente do fazer pedagógico e do ensino de literatura nos documentos que regem o fazer educacional, realizaremos uma análise a respeito do que os documentos federais que regulamentam as ações relacionadas à educação, passando pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica* (2013) e também pela *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (2018), até chegarmos à análise do *Currículo da Cidade* (2018), que rege diretamente os fazeres educacionais do município de São Paulo. Dentre as buscas realizadas dentro da biblioteca de legislação da Secretaria Municipal de Educação², localizamos a LDB (Leis de Diretrizes e Bases, 2017), documento que trata inicialmente dos fazeres pedagógicos e que são parte do embasamento teórico dos documentos

² Link com toda a Legislação que rege as ações educacionais na Prefeitura de São Paulo. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Biblioteca-Pedagogica--Legislacao>. Acesso em: 04 mar. 2019.

da Prefeitura de São Paulo. Para a LDB, no Ensino Fundamental, a educação se fundamenta na formação do cidadão objetivando:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o **pleno domínio da leitura, da escrita** e do cálculo;
 II – a **compreensão** do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, **das artes** e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
 III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
 IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (LDB, 2017. Grifo nosso.).

No que tange ao ensino de língua, a LDB concebe-o de maneira abrangente, utilizando o termo “pleno domínio da leitura, da escrita”; não há detalhamento das habilidades a serem desenvolvidas para alcance desse domínio. O documento também comenta a respeito da “compreensão das artes”, e novamente, sem detalhamento de como o educador deva proporcionar essa competência. É possível considerar que o foco texto supracitado é legislar a respeito das expectativas da formação do cidadão, sem oferecer encaminhamentos metodológicos para tal intento.

Partimos para outro documento que também orienta o fazer pedagógico no segmento da Prefeitura de São Paulo, esse intitula-se *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica* (2013). O documento indica quais seriam os encaminhamentos para as diferentes modalidades de ensino infantil, fundamental e médio. E também direciona a instituição em relação ao ensino para minorias (indígenas, quilombolas, itinerantes), defende uma educação que respeite os Direitos Humanos e as questões ambientais que, por sua vez, devem ser inseridas em todas as modalidades educativas.

Esse documento, que também trata da questão curricular nas instituições de ensino, é genérico em relação ao ensino de literatura. No entanto, o estudo desse texto é pertinente para estabelecermos um comparativo entre essas diretrizes federais e o *Currículo da Cidade*, principal direcionador do currículo de ensino no município de São Paulo.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica* oferecem um capítulo que aborda o ensino fundamental de nove anos, embasado pela LDB (2017). Esse documento trata do histórico do ensino fundamental, suas diretrizes e objetivos, além da reflexão sobre a importância da instituição de um currículo. O documento fundamenta a “transposição didática” que transforma o conhecimento científico em conhecimento passível ao ensino escolar, fundamentando a importância do acesso ao conhecimento escolar com foco em duas funções:

O acesso ao conhecimento escolar tem, portanto, dupla função: desenvolver habilidades intelectuais e criar atitudes e comportamentos necessários para a vida em sociedade (Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, 2013, p. 112).

A pertinência daquilo que é ensinado na escola é de responsabilidade do currículo, e precisa dialogar com o conhecimento do aluno. Muitas vezes, ao propiciar o acesso ao conhecimento, a escola pressupõe um domínio que o estudante não possui, o que gera desempenhos insatisfatórios:

Os alunos provenientes de grupos sociais cuja cultura é muito diferente daquela da escola, encontram na diferença entre o que é cobrado e o que é ensinado por ela um obstáculo para o seu aproveitamento. **Eles precisam fazer um esforço muito maior do que os outros para entender a linguagem da escola, seus códigos ocultos, uma vez que a instituição pressupõe que certos conhecimentos que ela não ensina são do domínio de todos, quando na verdade não são** (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, 2013, p. 113. Grifo nosso).

É possível notar que as *Diretrizes da Educação Básica* (2013) defendem a formação cultural escolar de todos os alunos, inclusive de pessoas que não tenham um contato com conhecimentos que são valorizados e aproximados dos escolares. Enquanto a LDB (2017) comenta a importância do “pleno” desenvolvimento da escrita e leitura sem detalhamentos mais específicos, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica* (2013) possuem um caráter inclusivo, estabelecendo que a valorização da cultura e vivência que o aluno traz consigo também exista no espaço escolar. E esse ambiente de aprendizagem deve propiciar a reflexão de como viabilizar o acolhimento para que seu desenvolvimento não seja a imposição do conhecimento escolar sobre o conhecimento do aluno.

Acolher significa, pois, propiciar aos alunos meios para conhecerem a *gramática da escola*, oferecendo àqueles com maiores dificuldades e menores oportunidades, mais incentivos e renovadas oportunidades de se familiarizarem com o modo de entender a realidade que é valorizado pela cultura escolar [...] também, garantir as aprendizagens propostas no currículo para que o aluno desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade ou na sociedade em geral, e que lhe possibilitem, ainda, sentir-se como produtor valorizado desses bens (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, 2013, p. 113).

O sentido de “acolher” mencionado no excerto discute a necessidade da escola em propiciar, de maneira associativa e acolhedora, a relação do conhecimento que ela amplia e quer sistematizar no aluno, com o conhecimento que este traz de sua vida fora da escola. Assim, esse ambiente tem estabelecida sua função fundamental: a formação de um cidadão crítico, agente transformador de sua realidade.

Ainda sobre as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica* (2013), o documento alerta que as pessoas oriundas de classes sociais mais pobres podem ficar à margem e distantes do material simbólico que necessitam para construir o conhecimento. A escola, muitas vezes, subestima as camadas populares, levando em conta o conhecimento somente concreto e imediato em detrimento da importância do trabalho com a abstração e desenvolvimento do raciocínio lógico para essas classes. Isso os relega ao conhecimento prático e formador de mão-de-obra, direcionando somente às elites ferramentas crítico-reflexivas:

[...] alguns currículos muito centrados nas culturas dos alunos, ao proporem às camadas populares uma educação escolar calcada sobretudo na espontaneidade e na criatividade, terminam por reservar apenas para as elites uma educação que trabalha com abstrações e estimula a capacidade de raciocínio lógico [...] os segmentos populares, ao lutarem pelo direito à escola e à educação, aspiram apossar-se dos conhecimentos que, transcendendo as suas próprias experiências, lhes forneçam instrumentos mais complexos de análise da realidade e permitam atingir níveis mais universais de explicação dos fenômenos [...] (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, 2013, p. 119).

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica* (2013) também não fazem um aprofundamento sobre metodologias pedagógicas ou orientações de conteúdo a serem trabalhados no ensino de literatura. Isso é positivo, pois a função desse documento é tratar de uma abordagem generalista da importância da democratização do conhecimento e do respeito à cultura que o aluno traz consigo, e que muitas vezes é distante do ambiente escolar.

Para analisarmos a abordagem do *Currículo da Cidade* (2018), faz-se necessário recorrer à BNCC (*Base Nacional Comum Curricular*, 2018), pois aquele se instituiu de acordo com este e concomitante à sua finalização.

O Currículo da Cidade busca alinhar as orientações curriculares do Município de São Paulo ao processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [...] (Currículo da Cidade, 2018, p.12).

Sobre o ensino de língua e literatura para o ensino fundamental II, a BNCC (2018) salienta a importância do estudo de diversos gêneros em diversos suportes, inclusive os midiáticos: “Aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública” (BNCC, 2018, p.134). O documento relaciona a relevância do debate e de estudos sobre ética e Direitos Humanos em combate à disseminação de conteúdos preconceituosos, violentos, e pós-verdade que são veiculados “nos campos jornalísticos-midiáticos”. Ele estabelece que é também função da escola abrir espaço para essas discussões.

Trata-se de promover uma formação, que faça frente a fenômenos como o da pós-verdade, o efeito bolha e proliferação de discursos de ódio, que possa promover uma sensibilidade para com os fatos que afetam drasticamente a vida de pessoas e prever um trato ético com o debate de ideias (BNCC, 2018, p. 135).

Esse documento possui um delineamento mais detalhado sobre o ensino de língua e literatura, discutindo como os fatos sociais e midiáticos podem influenciar no ensino da língua e, implicitamente, retoma a formação do cidadão crítico que a LDB (2017) e as *Diretrizes Nacionais para a Educação Básica* (2013) defendem.

Sobre a abordagem do campo artístico literário, o documento se afasta do caráter utilitário da literatura e se fundamenta no desenvolvimento do aluno como sujeito leitor capaz de “desvendar as múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura” (BNCC, 2018, p. 136).

Para o desenvolvimento de habilidades de formação literária, a BNCC (2018) possui um caráter estruturalista e semiótico, defendendo a importância do reconhecimento dos elementos da narrativa e não menciona a leitura subjetiva.

Para tanto, as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos (espaço, tempo, personagens); às escolhas que constituem o estilo nos textos, na configuração do tempo e do espaço e na construção dos personagens; aos diferentes modos de se contar uma história (em primeira ou terceira pessoa, por meio de um narrador personagem, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos) [...] (BNCC, 2018, p. 136).

Segundo ROUXEL(2012), a leitura subjetiva do texto literário possui um caráter importante para o desenvolvimento do leitor e sua relação com o texto. Se considerarmos essa afirmação, surge a problemática no que tange o ensino de leitura literária: como promover uma leitura analítica e exigir que o leitor, com um estudo de caráter aprofundado nas marcas estruturais do texto, “desvende” as camadas de sentido? É possível considerar que os elementos que compõem a narrativa e seu estudo sistematizado auxiliem no entendimento da estrutura do texto e que sejam importantes para o desenvolvimento das competências leitora e escritora do educando? Como estabelecer pontes entre a leitura analítica e a subjetiva? Elas são excludentes ou complementares? O que se propõe neste projeto é que haja também foco na subjetividade do aluno, considerando que é também por meio da estrutura de linguagem que se dá o entendimento do texto. Mas analisando que, no momento em que a leitura literária toca em pontos da subjetividade do leitor, isso pode propiciar a identificação e a proximidade com essa leitura que considera a participação do leitor real.

A BNCC (2018) divide os estudos de Língua Portuguesa em: “Campo jornalístico midiático”, “Campo de atuação da vida pública”, “Campo das práticas de estudo e pesquisa” e “Campo artístico literário”. Com relação a esse último campo, são citadas estratégias de leitura direcionadas a cada gênero que visam à análise de seus “efeitos de sentido” (p.145).

Há um excerto em que a BNCC (2018) define a importância da leitura literária em seu caráter “humanizador”:

Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores (BNCC, 2018, p.154).

A BNCC (2018) orienta que para essa formação é importante que o aluno compreenda os “modos de produção” e realize uma análise linguística e semiótica. O documento considera que a contextualização é um meio de compreensão da obra, acentuando o caráter mais objetivo da leitura:

A formação desse leitor-fruidor exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida (BNCC, 2018, p.155).

Com relação à leitura subjetiva, a competência que mais se aproxima desse conceito é a EF89LP33 que menciona a leitura de forma “autônoma”:

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 (BNCC, 2018, p.185).

Essa competência considera que o aluno analise as características dos gêneros e seus suportes de veiculação e assim estabeleça sentidos ao texto. Podemos considerar que na BNCC (2018) essa competência é a que mais se aproxima da defesa de uma leitura que privilegie a fruição do leitor.

Partiremos agora para a verificação das propostas para o ensino de literatura presentes no *Currículo da Cidade* (2018). A mudança de gestão (Fernando Haddad – João Dória) no

mesmo ano de produção do currículo fez com que outros encaminhamentos fossem dados às matrizes de ensino.

Até 2016, na gestão do então prefeito Fernando Haddad, foi criado um documento referência em educação, os *Direitos de Aprendizagem*. Elaborado conjuntamente pelas Diretorias Regionais de Ensino (DREs), que reuniam grupos de professores de cada disciplina para discutir os itens importantes de cada área, o documento previa autonomia para que o professor desenvolvesse o ensino baseado em discussões dialógicas. O texto também defendia a discussão da pertinência dos conteúdos e sua relação com o desenvolvimento crítico do educando. Com a mudança de gestão, esse documento deu lugar para o *Currículo da Cidade* (2018), que surgiu como resultado de pesquisa por amostragem com questionários enviados às escolas, e uma equipe escolhida pela própria prefeitura que elaborou os elementos que seriam abordados no currículo para cada ano/ciclo:

Nosso propósito é que o Currículo da Cidade oriente o trabalho na escola e, mais especificamente, na sala de aula. Para isso, faz parte de nossas ações de implantação a produção de um volume com Orientações Didáticas e a de Materiais Didáticos, que complementam as discussões deste currículo e apoiam as atividades diárias com os estudantes (CURRÍCULO DA CIDADE, 2018, p.05).

Apesar da mudança dos documentos, o *Currículo da Cidade* (2018) menciona que parte de sua composição tem como base as discussões contempladas nos *Direitos de Aprendizagem* (2016). Porém, ao realizarmos a leitura do documento vigente, percebemos que a discussão de temas inclusivos e autonomia do professor foram menos destacados, e as orientações e composição do *Currículo da Cidade* (2018) assumiram um caráter mais prescritivo.

Esse documento divide-se em áreas do conhecimento: “Linguagens: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física; Matemática: Matemática; Ciências da Natureza: Ciências Naturais; Ciências Humanas: Geografia e História” (Currículo da Cidade. 2018, p.47). Dentro de cada área existem “eixos” que organizam os objetos do conhecimento por faixa etária, observando “níveis de abrangência e complexidade” (Currículo da Cidade. 2018, p.47). Eles organizam os conteúdos que o professor deve trabalhar em cada ano/série. Já no item “objetos do conhecimento” é especificado o conteúdo que o docente deve desenvolver em sala, relacionando sujeito e objeto dentro de uma realidade a ser compreendida.

Quanto à organização dos ciclos, segundo esse documento, e com embasamento na LDB, desde 1992 as séries começaram a ser divididas em ciclos:

§ 1º O Ensino Fundamental Regular será organizado em ciclos, da seguinte forma:
a) os três primeiros anos de escolaridade constituirão o Ciclo Inicial (I); b) os três anos seguintes constituirão o Ciclo Intermediário (II); c) os dois últimos anos

constituirão o Ciclo Final (III) (DECRETO Nº 32.892, DE DEZEMBRO DE 1992).

Entretanto, em 2014, o então prefeito Fernando Haddad adaptou esse decreto definindo os ciclos em: alfabetização (1º ao 3º ano), interdisciplinar (4º ao 6º ano) e autoral (7º ao 9º ano). Essa organização se mantém até o presente momento desta pesquisa, e os conteúdos apresentados no *Currículo da Cidade* (2018) se orientam de acordo com essa divisão em ciclos. Segundo o próprio documento, o objetivo é ampliar o período de aprendizagem e respeitar as idiossincrasias e mundividências do educando na escolha dos conteúdos a serem apresentados.

O propósito é oferecer ao estudante um maior tempo de aprendizagem no âmbito de cada ciclo, em período longitudinal de observação e acompanhamento, levando em conta seu desenvolvimento intelectual e afetivo e as suas características de natureza sociocultural (CURRÍCULO DA CIDADE, 2018, p.42).

Analisaremos agora como a leitura literária aparece no ciclo autoral, mais especificamente para alunos do 9º ano, turma em que foi aplicada a sequência didática nosso projeto de pesquisa.

O texto que precede os conteúdos a serem trabalhados no ciclo autoral é bastante semelhante às postulações da BNCC (2018); o foco do *Currículo da Cidade* é promover a leitura e a escrita em situações reais de comunicação; e, para o 9º ano, o documento afirma a importância das marcas de autoria do aluno.

A materialidade que nos permite alcançar esse processo de autoria de nossos estudantes é o texto, produzido por eles em situações de interação verbal inseridas em práticas sociais de linguagem genuínas (CURRÍCULO DA CIDADE, 2018, p.143).

A respeito dos conteúdos de leitura e escrita literária, há um item no currículo nomeado “Ensinar e aprender Língua Portuguesa no ensino fundamental”. Esse tópico analisa os elementos que envolvem o ensino da língua, voltado à identificação das marcas de gêneros discursivos, e comenta sobre a importância da formação cidadã por meio de conteúdos acadêmicos associados à cultura que o aluno traz consigo de seu contexto social como, por exemplo, a literatura marginal periférica:

Tais conhecimentos, quando articulados entre si e com os conteúdos clássicos, criam o espaço para a compreensão mais aprofundada das realidades sociais vividas, bem como possibilita a apropriação de modos de produção e divulgação desse conhecimento o que contribui para a constituição da autonomia intelectual do estudante, como proposto na Matriz de Saberes do Currículo da Cidade. [...] Por outro, tira da invisibilidade as culturas periféricas e os grupos sociais discriminados como o das pessoas com deficiência, o de produtores de **literatura marginal-periférica**, grupos de etnias diferentes da etnia da cultura dominante, entre outros (CURRÍCULO DA CIDADE, 2018, p.82. Grifo nosso).

Os eixos do ciclo autoral, em sua maioria, consideram a importância do reconhecimento dos gêneros e dos conteúdos ensinados na escola de forma a garantir que o aluno tenha habilidade de colocá-los em prática. Já aqueles que abordam o ensino de literatura mantêm seu caráter formador centrado nas marcas textuais, na percepção dos efeitos de sentido e na importância de um posicionamento crítico.

(EF09LP02) **Ler** obras mais extensas de modo programado e sob orientação do professor- **identificando as características do gênero**, assim como os **recursos e estratégias discursivas** constitutivos do texto, além de reconhecer **os efeitos de sentidos deles decorrentes e posicionar-se criticamente diante do texto** – de acordo com a complexidade do texto (CURRÍCULO DA CIDADE, 2018, p.164).

(EF09LP04) Comparar textos que apresentem posicionamentos diferentes de diversas representações sociais sobre o tema tratado, identificando pontos de vista e valores éticos e políticos neles veiculados (CURRÍCULO DA CIDADE, 2018, p.164).

Considerando a progressão de análise de documentos LDB (2017), BNCC (2018) e *Currículo da Cidade* (2018), é possível verificar pontos de convergência, por exemplo, a preocupação com o caráter “humanizador” da literatura, materializado no interesse de que haja fruição dos textos lidos e percepção dos valores éticos e políticos veiculados por eles. Esses documentos atestam que a educação deve garantir a formação cidadã do sujeito e que, por meio dela, os alunos possam ter subsídios de transformar sua realidade. Há também de forma recorrente afirmações da necessidade de incentivar a autonomia do aluno.

Assim como a BNCC (2018), o *Currículo da Cidade* (2018) possui um caráter incisivo no sentido de preconizar o estudo dos gêneros, orienta o ensino de textos canônicos e atuais e como o aluno deve se portar diante deles, respeitando suas marcas. Para a leitura e escrita literárias, orientam a aprendizagem por meio da identificação do contexto de produção da obra, as marcas do texto e elementos da narrativa.

(EF09LP01) **Ler contos literários diversos** (fantásticos, psicológicos, de mistério, policiais, de ficção científica, noir, entre outros) e **crônicas**, identificando a especificidade de sua **organização interna, marcas linguísticas** e de **estilo** (CURRÍCULO DA CIDADE, 2018, p.164).

(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação

expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo (BNCC, 2018, p.157).

A respeito da fruição estética e da recepção de textos literários, a BNCC (2018) aborda o conceito de fruição na área de artes:

Fruição: refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais (BNCC, 2018, p.193).

Como dito anteriormente, a *Base Nacional Comum Curricular* (2018) afirma que o desenvolvimento da fruição é aquele que garante que o aluno desvende as “camadas de sentido do texto” (Op. cit. p.136), para isso ele deve basear-se no contexto histórico de produção e marcas textuais. Já o *Currículo da Cidade* (2018) utiliza o termo fruição no tópico de fundamentação intitulado: “O lugar da literatura no currículo”.

Ler, nesse sentido, ganha um status de direito, que se desdobra em alguns objetivos, dos quais destacamos os que envolvem a fruição. Essa ação não é uma atividade descompromissada ou longe de uma finalidade: a leitura de fruição está na vida, assim como a literatura e, por conseguinte, a língua. Diríamos, então, que ler literatura é um fazer vital e, por isso, não pode ser reduzido a análises, sejam elas linguísticas ou literárias. (CURRÍCULO DA CIDADE, 2018, p.89-90).

O parágrafo acima parece-nos bastante importante, uma vez que afirma o alcance da leitura literária para além de análises redutoras. Nesse sentido defende, de certo modo, a liberdade do leitor e a possibilidade de diferentes práticas de leitura. Para aprofundar esse debate passemos, então, para considerações da estética da recepção e leitura subjetiva.

2.2 Estética da recepção e leitura subjetiva

A leitura literária na escola possui uma tradição fundamentada no caráter “utilitário” do texto. Entretanto, como vimos nos documentos oficiais, há uma abertura para se ensinar leitura literária por meio da abordagem subjetiva.

Não queremos aqui invalidar a importância da análise dos gêneros no contexto escolar, afinal, o objetivo da escola é formar o cidadão que lê e escreve com proficiência, podendo criticar seu contexto. Porém, consideramos que o caráter da busca de marcas de gênero e o estudo de seu funcionamento não atendem integralmente à formação do leitor literário. É

necessário também trabalharmos com sua subjetividade, com sua relação afetiva, emotiva e fantasmática³ com a literatura.

A respeito da utilização do termo fantasmático, pontuamos aqui duas considerações de autoras que refletem sobre a leitura subjetiva e a identificação do aluno com o texto. Michèle Petit (2008) discorre sobre o termo fantasmático da seguinte maneira:

Uma obra não trabalha o leitor- no sentido do trabalho psíquico- se ela lhe dá somente o prazer do momento, se ele fala dela como de um feliz acaso, agradável mas sem futuro. O leitor que começa a ser trabalhado pela obra estabelece com ela uma espécie de ligação. Mesmo durante as interrupções de sua leitura, ao se preparar para retomá-la, ele se entrega a devaneio, tem sua fantasia estimulada e insere fragmentos dela entra as passagens do livro; sua leitura é um misto, um híbrido, um excerto de sua própria atividade de fantasmatização sobre os produtos da atividade de fantasmatização do autor (PETIT, 2008, p.29).

A autora faz uma citação do psicanalista Didier Anzieu (1984 apud, PETIT, 2008) que entende a “ressonância fantasmática” como a relação que um indivíduo estabelece ao encontrar características psíquicas suas em outro indivíduo e essa busca parte da ideia da necessidade que um indivíduo tem de pertencer a um grupo, mas sem perder sua individualidade. No excerto, Michèle Petit estabelece essa relação com a leitura, quando o leitor vê elementos constituintes de sua psiquê na obra lida, ele estabelece uma relação mais forte de envolvimento com a obra.

Annie Rouxel (2013) complementa esse pensamento, orientando os professores a incentivarem essa “ressonância” quando se trabalha uma obra literária em sala de aula.

Para isso, convém incentivar a expressão do julgamento estético, convidando o aluno a se exprimir sobre seu prazer ou desprazer em relação à leitura, evitando censurar os eventuais traços, em seu discurso, de um investimento por demais pessoal, imaginário e **fantasmático** [...] acolher os afetos dos alunos e de incentivá-los na descoberta de dilemas pessoais na leitura. (ROUXEL, 2013, p. 281. Grifo nosso.).

Nesse sentido, parece clara a importância da leitura subjetiva para a formação do aluno. Os autores de linha francesa, estudiosos sobre a educação, discutem pelo menos desde os anos 2000 a importância da recepção dos textos por parte dos alunos nas escolas:

É apenas na virada dos anos 2000 que se generaliza na França a noção de comunicação literária presente, entretanto, nos programas de segundo grau desde a década anterior e, na crítica universitária, há mais tempo, uma vez que Todorov, já em 1984, em *Critique de la critique*, defendia com veemência a transitividade da literatura. Há duzentos anos, nos repetem que a literatura é uma linguagem que encontra sua finalidade em si mesma. Já é tempo de revisitarmos as evidências

³ Termo utilizado por Michèle Petit (2008) e Annie Rouxel (2013) para analisar a relação da leitura com as atividades do inconsciente do leitor.

que não deveriam ter sido esquecidas: a literatura relaciona-se com a existência humana, ela é um discurso orientado em direção à verdade e à moral [...] a literatura é um ato de comunicação, o que implica dizer que há uma possibilidade de compreensão devido a valores comuns. (ROUXEL, 2012, p.15).

Esses estudiosos, de modo geral, apoiam-se em fundamentos da estética da recepção e refletem sobre a leitura literária já nos primeiros anos escolares. Porém, nos manuais didáticos franceses, o trabalho com a literatura com os menores é pouco referenciado. Quando citado, orienta o educador a trabalhar com marcas de contexto da obra e das marcas de gênero: compreender quem é o autor e o ilustrador, e realizar a leitura prévia dos elementos que compõem a capa do livro. Ou seja, as orientações didáticas pouco abordam o ato da recepção, assim como no ensino fundamental II, cuja principal função do texto literário parece ser a de garantir habilidades de leitura.

No ensino fundamental II, o termo interpretação não aparece nos textos oficiais. É sobretudo, questão de “desenvolver a capacidade de ler” e de “suscitar o gosto pela leitura” (ROUXEL, et al. 2013, p.153).

A leitura subjetiva surge, então, não apenas como possibilidade, mas como prática de desenvolvimento de aproximação da leitura, pois o texto literário, sendo múltiplo, compreende muitos significados, inclusive aqueles não previstos pelo professor, pelos manuais didáticos ou mesmo pelo próprio autor.

Dito de outra maneira, o sentido do texto literário não está reduzido à intenção do autor, ele ultrapassa, pois o sentido não é dado de antemão: o leitor participa ativamente do acabamento do texto, mais exatamente de sua abertura para outras leituras, jamais esgotadas, posto que sempre diferentes e singulares. Ler é investir no lugar de leitor, quer dizer, em um texto, é apropriar-se dele (ROUXEL, et al. 2013, p.134).

Podemos, assim, considerar que o leitor, sendo aluno ou professor, carrega experiências de vida com as quais constrói sua leitura, fantasiando e reagindo a ela de acordo com sua subjetividade. São esses elementos vivenciais e psicológicos que trazem para a obra um sentido múltiplo para quem lê. Além disso, há também que se considerar os valores compartilhados socialmente.

[...] Toda leitura interage com a cultura e com os esquemas dominantes do meio de uma época. A leitura afirma sua dimensão simbólica agindo nos modelos do imaginário coletivo quer os recuse quer os aceite [...] (JOUVE, 2002, p.22).

É importante considerar que, quando lemos, carregamos nossas experiências para a leitura do texto, mas também somos modificados por ele. E, ao atribuímos significados que correspondem a aspectos de nossa subjetividade, somos, agora, autores de um novo texto; a leitura subjetiva propõe essa percepção. Somos lidos pelo que lemos a ponto de produzir

significados quase autorais: “[...] o ato de interpretar um texto se apoia sobre a representação de mundo do leitor e o coloca em um papel ativo, que supõe um caminho heurístico e partilhado no sentido da negociação” (ROUXEL, et al., 2013, p.135).

Em sala de aula, o professor pode realizar atividades que incentivem esse movimento de recepção, de modo que o aluno tenha a liberdade diante das camadas de sentido do texto, considerando as percepções de cada um, respeitando sua experiência estética.

[...] É esse compartilhamento de leituras sem a imposição de uma sobre a outra, antes com a certeza da diversidade delas é necessária para o crescimento de todos os alunos, que constrói uma comunidade de leitores. É o reconhecimento de que uma obra literária não se esgota, antes se amplia e se renova pelas várias abordagens que suscita, que identifica o leitor literário (COSSON, 2006, p.94).

Segundo Rouxel (2012), a leitura escolar, ainda analítica, “pretende formar um leitor capaz de responder às injunções do texto, e esse leitor não tem nenhuma voz enquanto sujeito sobre o assunto” (p.275). Esse tipo de leitura, ainda muito difundida nas aulas de português, solicita que o aluno saiba falar sobre o contexto histórico da obra, seu valor ético e estético e suas marcas textuais de acordo com o gênero. Além disso, o educando deve, com base nas críticas acadêmicas, dizer qual a importância da obra e porque gosta dela. A escola afasta, dessa forma, o leitor em formação de sua própria leitura subjetiva e o objetivo de transformá-lo em um leitor proficiente torna-se árduo.

[...] Se o investimento do leitor como sujeito for reconhecido como algo não só inevitável, mas necessário para toda experiência de leitura, passa a ser urgente senão redefinir ao menos repensar o modo de funcionamento da leitura literária escolar. O fato de a *leitura analítica* visar “tendencialmente” à objetividade na descrição dos fenômenos textuais identificados não deve levar ao esvaziamento de toda forma de subjetividade. Ao contrário, é necessário instituir a subjetividade do leitor na consciência mesma de seus limites (ROUXEL, et al. 2013, p.195).

Annie Rouxel (2013) defende a leitura cursiva como legítima para o desenvolvimento do leitor literário e uma modalidade a ser cultivada nas escolas francesas atualmente; um tipo de leitura que repensa a absorção literária escolar considerando o leitor real.

Descrita como “a forma livre, direta e corrente” da leitura, ela se define por seu “tempo” rápido e por sua função: “apreender o sentido a partir do todo”. Leitura autônoma e pessoal, ela autoriza o fenômeno da identificação e convida a uma apropriação singular das obras. Favorecendo outra relação com o texto, significa um desejo de levar em conta os leitores reais (ROUXEL, 2012, p. 276).

A “leitura cursiva” se faz necessária nas aulas de literatura, pois é preciso ouvir o que o aluno pensa e sente sobre o texto literário. Enquanto as aulas de literatura no ensino fundamental se resumem a interpretações expostas nos manuais didáticos, não realizamos a formação desse sujeito crítico, que os documentos defendem e mencionam. Afinal, nesses exercícios espera-se

que o educando cumpra o que se espera ao ler e interpretar as marcas do gênero e os elementos que o constituem.

[...] O exercício escolar convoca um sujeito escolar a quem se ensina “modelos e competências de leitura tidos como necessários e pertinentes”, pois, explica Viala (1987), “ensinar a literatura é codificar a maneira de ler as obras”. A autoridade da norma pesa fortemente sobre a “retórica do leitor”, a ponto de, muito frequentemente, o aluno se desengajar e não se afirmar em relação ao texto (ROUXEL, 2012, p.275).

Quando focamos na recepção que o aluno tem do texto lido, percebemos como o primeiro se coloca diante do segundo preenchendo seus vazios e negações. É nesse momento que o aluno está se construindo como sujeito diante das suas constatações do que foi lido. E essa talvez seja a mais importante função da leitura subjetiva: formar o sujeito diante daquilo que ele imprime no texto. Wolfgang Iser (1979) já analisava a importância do leitor diante do objeto artístico completando seu sentido quando em contato com esses vazios e negações:

[...] Os vazios e as negações contribuem de diversos modos para o processo de comunicação que se desenrola, mas, em conjunto, têm como efeito final aparecerem como instâncias de controle. Os vazios possibilitam as relações entre as perspectivas de representação do texto e incitam o leitor a coordenar estas perceptivas. Os vários tipos de negação invocam elementos conhecidos como determinados para suprimi-los; o que é suprimido, contudo, permanece à vista e assim provoca modificações na atitude do leitor quanto ao seu valor negado. Através dos vazios do texto e das negações nele contidas, a atividade de constituição decorrente da assimetria entre texto e leitor adquire uma estrutura determinada, que controla o processo de interação (ISER, 1979, p.91-92).

Dada a importância da leitura subjetiva e dos estudos fundamentados nela, podemos refletir quais seriam as ações do professor para o desenvolvimento dessa prática. Inicialmente, o professor não deve subestimar o aluno – é necessário selecionar textos considerando também os canônicos:

[...] Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos (COSSON, 2006, p.35-36).

É através da escola e, mais especificamente, do professor, que o aluno poderá ter um acesso mais aproximado com o texto literário. O trabalho de curadoria dessas escolhas é uma responsabilidade que recai sobre o professor, contudo o auxílio a essa seleção pode estar embasado em teorias e estudos acadêmicos.

Após a escolha de textos, é importante considerar que a interpretação deles e as sensações que a sua recepção proporcionam ao aluno precisam ser ouvidas, respeitadas e discutidas. Desse modo, o educando se coloca como sujeito de sua leitura e não apenas um espectador que deve somente identificar as marcas que instituem o gênero.

[...] Aqui as recordações pessoais e as recordações literárias têm o mesmo estatuto, elas remetem a uma personalidade que lê. Como observa Claude Reichler, “a interpretação inscreve processos representacionais na situação, nos afetos e nas intenções do sujeito [singular]” (ROUXEL, 2013, p.32).

Sendo inacabada a obra literária por seus vazios e negações, como dito anteriormente, cabe ao leitor preencher essa lacuna, e ao professor ouvir essas percepções considerando quais elementos do texto o leitor/aluno utiliza para fundamentar seu entendimento. A sala de aula oferece um terreno fértil para essas discussões, tendo em vista que o aluno pode compartilhar suas percepções não apenas com o professor, mas com os colegas de turma.

[...] Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura (COSSON, 2006, p.66).

Os estudos a respeito da leitura subjetiva têm mostrado resultados na aproximação no contato com o texto por parte dos alunos, por isso, esse capítulo pretende mostrar que as teorias podem auxiliar o professor. Quando ouvidos, os educandos demonstram o que têm a dizer sobre o que foi lido, e o compartilhamento dessas experiências se mostra cada dia mais enriquecedor. É importante ressaltar que não estamos pondo à margem a importância do estudo dos gêneros literários, ou dos elementos que o constituem. Mas hoje a leitura subjetiva pode surgir como um elemento que acrescenta aproximação e reflexão da leitura e escrita literária, possibilitando que, mesmo diante dos percalços, possa se minimizar a distância entre a literatura e o jovem.

CAPÍTULO III: Microconto, um novo gênero

3.1 Do conto ao microconto - a narrativa de ficção

A seguir vamos tecer algumas considerações a respeito do conto, analisando suas características e sua abrangência literária, afinal a nomenclatura do microconto nos faz considerar que esse gênero se origina do conto. Pretendemos então analisar as intersecções entre ambos.

Júlio Cortázar, em seu livro *Valise de Cronópio* (2006), dedica um capítulo para discorrer a respeito desse gênero, nomeado: “Aspectos do conto”. Nele o autor observa que o conto é bastante difundido em países de língua espanhola, e comenta como esse tipo de texto, que possui um parentesco com a poesia, é complexo em sua definição. A necessidade de delimitação não cabe a quem pretende produzi-lo, pois não há uma prescrição pré-definida de como elaborá-lo.

[...] Ninguém pode pretender que só se devam escrever contos após serem conhecidas suas leis. Em primeiro lugar, não há tais leis; no máximo cabe falar de pontos de vista, de certas constantes que dão uma estrutura a esse gênero tão pouco classificável; em segundo lugar, os teóricos e os críticos não têm por que serem os próprios contistas, e é natural que aqueles só entrem em cena quando exista já um acervo, uma boa quantidade de literatura que permita indagar e esclarecer o seu desenvolvimento e as suas qualidades (p.150).

A primeira proposta do autor é pensar o conto como uma fotografia e, comparativamente, o romance, como um filme. Enquanto este possui um tempo maior de contemplação, o primeiro depende de um limite, no qual é registrado algo que pode ser uma “abertura” ao leitor, que tenha sentido abrangente mesmo com pouco espaço de registro.

[...] numa fotografia ou num conto de grande qualidade se procede inversamente, isto é, o fotógrafo ou o contista sentem necessidade de escolher e limitar uma imagem ou um acontecimento que sejam *significativos*, que não só valham por si mesmos, mas também sejam capazes de atuar no espectador ou no leitor como uma espécie de *abertura*, de fermento que projete a inteligência e a sensibilidade em direção a algo que vai muito além do argumento visual ou literário contido na foto ou no conto (p. 151-152).

O conto, segundo Cortázar, deve prender o leitor desde as primeiras páginas, pois dificilmente o que é escrito está nele de maneira gratuita. É a tensão e a energia colocada ali que o tornará interessante.

[...] a ideia de significação não pode ter sentido se não a relacionarmos com as de intensidade e de tensão, que já não se referem apenas ao tema, mas ao tratamento literário desse tema, à técnica empregada para desenvolvê-lo (p.153).

Para a escrita do conto, o tema pode ser a experiência do escritor, muitas vezes episódios sem importância que são narrados a ele e podem trazer uma inspiração para a escrita da narrativa.

[...] certa vez uma amiga me contou distraidamente as aventuras de uma criada sua em Paris. Enquanto ouvia a narrativa, senti que isso podia chegar a ser um conto. Para ela esses episódios não eram mais que histórias curiosas; para mim, bruscamente, se impregnaram de um sentido que ia muito além do seu simples e até vulgar conteúdo (p.153)

O conto para o autor possui a importância de condensar a realidade com a ficção, de modo que o leitor consiga ser tocado de maneira especial, que as palavras e o trato estético e sintético tragam experiências impactantes para aquele que o lê.

Diferente do romance, o conto possui a característica da brevidade. Para que a atenção do leitor se prenda à ficcionalidade, é importante que ele desperte a atenção do leitor por meio de suas elipses: “[...] Trata-se de conseguir, com o mínimo de meios, o máximo de efeitos. E tudo que não estiver diretamente relacionado com o efeito para conquistar o interesse do leitor, deve ser suprimido” (GOTLIB, 2006, p.35).

Segundo Gotlib (2006), a constituição do conto possui três características principais: “1. a unidade de construção; 2. o efeito principal do meio da narração; 3. o forte acento final” (p.40).

Além da brevidade, a autora salienta a importância da objetividade do conto, pois, para ela, ele é o registro que “flagra um determinado instante”.

Assim concebido, o conto seria um modo moderno de narrar, caracterizado por seu teor fragmentário, de ruptura com princípio da continuidade lógica, tentando consagrar este instante temporário (p.55).

O conto, segundo a autora, além da necessidade de flagrar apenas um instante, também possui uma personagem principal, detalhes suprimidos e um conjunto de informações que possuem uma só impressão (p.60).

Por isso o conto tem um caráter de condensação em que cada relato e cada detalhe tem um compromisso com a estória e com a intenção de causar uma “unidade de efeito”. E a autora conclui considerando que as definições muito restritas do conto podem ser negadas pela amplitude das obras. “[...] é preciso desconfiar das definições autoritárias, que, como toda proposta dogmática, tendem a ser desmentidas pela própria variedade dos objetos que tentam rigorosamente definir [...]” (p.63).

A autora abre ainda um questionamento sobre as narrativas breves:

Neste caso, o apogeu do romance, seguido da preponderância do conto, tende a ser seguido por outras formas narrativas. Haveria uma tendência à predominância de formas cada vez mais breves? Esta proposta estimula a discussão sobre a relação entre o conto e outras formas breves de comunicação, veiculadas pela TV, por exemplo. Qual será o destino do conto na era da informática? (p.56)

E umas das respostas para esse questionamento poderá ser o surgimento do microconto, que na era da informática, tende a ser mais difundido. A seguir, contemplaremos alguns nos estudos teóricos sobre esse gênero.

O estudo do microconto é bastante difundido em países de língua espanhola, por isso, grande parte das análises do microconto surge no contexto hispano-americano. Os espanhóis, principalmente, dedicam-se ao estudo das micronarrativas analisando suas características e esferas de utilização.

Por se tratar de um gênero relativamente novo, a criação do microconto é analisada por alguns autores como um gênero associado aos meios tecnológicos, resultado da necessidade do dinamismo na escrita e leitura que os dias atuais exigem, tornando-o assim um gênero atual.

Talvez el auge reciente de las formas de escritura itinerante propias del cuento brevísimo, y en particular las del I vez el auge reciente de las formas de escritura itinerante propias del cuento brevísimo, y en particular las del cuento ultracorto, son una consecuencia de nuestra falta de espacio y de tiempo en la vida cotidiana contemporánea, em comparación con otros períodos históricos, y seguramente también este auge tiene alguna relación con la paulatina períodos históricos, y seguramente también este auge tiene alguna relación con la paulatina difusión de las nuevas formas de la escritura, propiciadas por el empleo de las computadoras (ZAVALA, apud. ÁLVARES, 2012, p.257).

Dois autores hispano-americanos merecem atenção no que diz respeito à análise de microcontos, David Lagmanovich (2009), escritor e professor emérito da Universidade de Tucumán, um dos críticos considerado especialista em microcontos e Violeta Rojo (2016) da Universidade Simon Bolívar em Caracas, na Venezuela, que possui diversas publicações sobre os estudos de microcontos.

A respeito da definição do gênero, David Lagmanovich (2009) relata em seu artigo “El microrelato hispánico: algunas reiteraciones” que os microcontos surgiram em terras hispânicas, principalmente na Espanha, na era do Modernismo. E ressalta que também, na Pós Modernidade, os microcontos aparecem como um fenômeno que expressa atualidade:

[...] Pero, aun que nuestra tarea como hablantes de la lengua consista precisamente en disfrutar de ellos y estudiarlos, no está de más conceptualizarlos como un fenómeno a través del cual se expresa la modernidad –y si se acepta esta categoría, también la posmodernidad– em variados ámbitos de la cultura occidental (LAGMANOVICH, p. 86, 2009).

Para a professora Violeta Rojo em seu artigo “La minificción ya no es lo que era: una aproximación a la literatura brevísima” os microcontos são analisados como um gênero que ainda possui uma definição complexa:

Tantos titubeos tiene su razón de ser. Si hay un género que rechaza los absolutos, las certezas, las afirmaciones contundentes es este que nos ocupa. Su longitud es variable dentro de su corta extensión; su expresión como género es complicada, ambigua, inaprensible, elusiva; sus características son pocas o demasiadas, dependiendo de quién las enumere; su definición es poco clara, su nombre varía de país a país, de autor a autor (ROJO, p.376, 2016).

A solução para a definição do microconto como um gênero surge através de estudos de Lagmanovich (2009), o autor observa que para que o microconto possa ser considerado um gênero, ele deve atender uma tríade específica. Essa tríade consiste em: brevidade, concisão e narratividade, o crítico justifica que outros gêneros podem atender até dois eixos dessa tríade, mas apenas o microconto abrange os três.

[...] Por otra parte, la escritura gnómica, que genera aforismos, refranes y expresiones afines, tiene una eminente brevedad pero prácticamente nada de las otras dos condiciones. Y casi está de más decir que la existencia de uno solo de esos rasgos no alcanzará para que el texto en cuestión se incluya en el orbe del microrrelato (LAGMANOVICH, p. 88, 2009).

Sobre os conceitos de brevidade, concisão e narratividade, autores como Zavala (ZAVALA apud. ÁLVARES, 2012, p.260) associam o microconto às mídias atuais e por isso sua brevidade e concisão favorecem a sua difusão no computador. Já a respeito da narratividade autores como David Roas, estudioso sobre o microconto (Ibid., 2012) e Lagmanovich (Ibid., 2012), consideram que a “micronarrativa” possui alto teor de concisão e densidade, o tempo é um elemento suprimido: “O jogo é menos a trama narrativa do que a tensão narrativa” (ÁLVARES, 2012, p.260).

Outro ponto importante a se considerar é a questão da intertextualidade que permite uma maior participação do leitor na leitura de microcontos. Para autores como Rojo (2012) citado por Álvarez, o microrrelato tem como parte de sua estrutura constituinte a intertextualidade, pois a retirada de elementos como apresentações dos personagens, descrições, caracterizações fazem com que o leitor busque referências não apenas em seu acervo literário, mas cultural, por meio de suas vivências de mundo.

Álvares (2012) pontua que alguns autores como Ródeas de Moya, e Monika Fludernik (2006), concebem a concisão do microconto de maneira hermenêutica e dispendiosa para o

leitor, pois este deve preencher os “vazios” do texto sempre se pautando em suas próprias referências.

Dada a estrutura da micronarrativa, o respetivo mundo não explicita nem implícita o estado de coisa mas limita-se a mencioná-lo, produzindo um “textura zero”, em que os não-ditos, “os brancos” ou, nos termos de Gerald Prince, “o des-narrado” (PRINCE, 2005) tem muito mais peso do que o narrado (ÁLVARES, 2012, p.271).

A autora segue analisando que os microcontos tendem a ser de difícil acesso para o leitor devido à “economia” de informações que ele oferece. E que, de certo modo, na concepção da autora, justifica a importância da intertextualidade:

Já vimos que os chamados quadros de referências delimitam os contornos do mundo no seio de um vastíssimo universo ficcional, nele situando o leitor, através da convocação de um ou mais textos. A intertextualidade é um fator crucial na redução da despesa hermenêutica (ÁLVARES, 2012, p.272).

Contudo, é importante destacar que apesar de a intertextualidade ser um elemento importante, elevar o microconto a um grau alto de complexidade pode desencorajar o professor a trabalhar com esse gênero em sala de aula. Mas, no capítulo das análises em que explicito as discussões em sala, é possível constatar que o microconto pode ser trabalhado e amplamente discutido, se tomarmos por base o respeito à subjetividade presente na visão do aluno.

Até o momento do levantamento bibliográfico dessa pesquisa, não há um consenso entre os estudiosos do gênero que confirmem se o microconto é um gênero autônomo, se ele se origina do conto ou se pode ser considerado um aforismo⁴. Dentre as discussões sobre o microconto umas das principais é a classificação desse como um gênero literário e se esse de fato se origina do conto. Enquanto Lagmanovitch (2009) considera que a brevidade torna-o um gênero autônomo, Rojo e Trabado Cabado consideram que a lírica do microconto se aproxima dos aforismos e por isso é classificada como um gênero que não deriva do conto; já Zavala define-o como uma “mutação pós-moderna do conto” (ÁLVARES, 2012, p.257).

No Brasil, ainda há pouca pesquisa publicada direcionada para o microconto, mas de acordo com os levantamentos bibliográficos realizados, iremos expor um breve panorama dos estudos a respeito.

⁴ A respeito do conceito de aforismo utilizamos as considerações de Helena Topa que em seu artigo: “Das fronteiras de gênero às fronteiras discursivas: aforismo, fragmento e ensaio”, analisa o aforismo como uma máxima que pode estar expressa em um sintagma nominal, frase, ou até mesmo um ensaio. E que em sua composição tragam uma reflexão, imagem, ideia, conceito ou “jogo de palavras”. Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, n.º 11, Lisboa, Edições Colibri, 1998, pp. 23-33. Disponível em: <https://run.unl.pt/handle/10362/6948>. Acesso em: 20 de abril. 2020.

Fabrina Martinez de Sousa e Rauer Ribeiro Rodrigues, no artigo “Uma Introdução Historiográfica ao Estudo do Microconto Brasileiro”, da Revista do Curso de Letras do Câmpus Pantanal da UFMS, publicado em 2011, traçam uma linha do tempo, apontando a autoria de poemas curtos desde Manuel Bandeira e Carlos Drummond de Andrade – o que poderia despontar nas produções de microcontos. Pontuam, todavia, que o auge dos textos mais sintéticos surgiu nos anos 90 com Millôr Fernandes e Dalton Trevisan com a produção de haikais. E complementam que foi a partir do século XXI que autores mais jovens “começam a migrar da internet para o papel” considerando que o difusão maior dos microcontos acontecia em meios digitais (2011, p. 258).

Damiana Maria de Carvalho, doutora em linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ – em seu artigo: “Microcontos no Brasil na Revista Entreletras” – e Jean Pierre Chauvin, professor de Cultura e Literatura Brasileira na ECA- USP, em artigo publicado no Jornal da USP edição de 27/06/2016, concordam que Dalton Trevisan e a publicação do livro *Ah, é?* (1994) é uma das obras precursoras do microconto. Ambos mencionam Marcelino Freire com sua coletânea *Os cem menores contos brasileiros do século* (2004) como o livro mais emblemático a respeito dos microcontos. Segundo Marcelino Freire, a intenção era desafiar cem escritores deste século a escrever um conto com 57 letras, sem contar título e pontuação: “Eles toparam. O resultado aqui está. Se “conto vence por nocaute”, como dizia Cortázar, então toma lá” (CARVALHO, 2017, p. 277).

No levantamento das publicações acadêmicas a respeito do microconto, todos os autores citam as redes sociais e as mídias digitais como elementos que contribuíram para a divulgação desses textos. E Carvalho (2017) os cita como um retorno das narrativas curtas difundidas na década de 70 que, em alguns casos, possuíam outra nomenclatura.

O objetivo, ao iniciar os estudos sobre microconto com livros de Marina Colasanti e Dalton Trevisan, foi mostrar que o microconto está presente em obras de autores renomados desde a década de 1970, apesar de usarem terminologias abrangentes como miniconto, minificção, dentre outras, provavelmente porque as obras contêm narrativas de extensão e características formais variadas. Suas intenções talvez não eram produzir microcontos tais como os conhecemos hoje (CARVALHO, 2017, p. 277).

Todos os autores apresentados aqui afirmam que a tecnologia propicia um suporte para o microconto. Pois a volta desse gênero, agora com a possibilidade de propagação no *Twitter* e em outras redes, possibilitou a sua ressignificação e a oportunidade de divulgação com mais dinamismo. Segundo Bakhtin (1997), os gêneros se adequam às situações comunicativas, e essa máxima não foge também dos gêneros literários. Hoje o microconto não é apenas um expoente

da literatura viva para a modernidade como também é a possibilidade de um contato da leitura e da escrita além dos livros.

3.2 Experiências culturais, estéticas e o caráter “humanizador” da leitura

A educação libertária é uma ideia defendida por importantes teóricos da educação. Paulo Freire, em suas obras, preconiza a ideia de que a escola necessita ter um caráter de formação para o questionamento da realidade. Em seu livro *Pedagogia da autonomia* (1996), ele explica que os moldes educacionais em que vivemos reforçam o viés da educação “bancária”, pois o professor age como aquele que “deposita” o conhecimento no educando, e este, por sua vez, é considerado como alguém vazio de conteúdo. Mais à frente, veremos como essa percepção se revela quando um aluno, durante a realização da sequência didática, diz que o professor, por ter conhecimentos acadêmicos, é melhor que ele, está acima dele. Por isso, é importante salientar que o trabalho do educador que pretende auxiliar o educando, formando-o para a liberdade, está além de transferir conhecimentos:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p.12).

Quando se leciona para pessoas da periferia, observa-se a resignação de alguns alunos em aceitar que “não nasceram para a escola”, que não há necessidade em estudar, pois os empregos que terão são semelhante aos dos pais, que também não precisaram de estudo, mesmo com alguns responsáveis reforçando a importância da educação. O sentimento é o de que há um “abismo” entre a escola e a sociedade, os alunos avaliam que estão naquele ambiente para aprender, mas quando questionados sobre o que ou para que pretendem aprender, a resposta é vaga.

Como aluna oriunda da periferia e ex-aluna da escola em que leciono, sentia esse descrédito também por parte de alguns professores. Incrédulos com o processo educativo, ocupavam-se em oferecer conteúdos dos manuais didáticos para garantir uma formação que apenas “transmitia” aquilo que se pretende que o educando domine. A escola, como espaço de reflexão ou de questionamento da realidade, cedia lugar a conceitos estanques. bell hooks, em seu livro *Ensinando a Transgredir - A educação como prática da liberdade* (2013), comenta sobre a importância de uma educação para a resistência:

[...] o prazer de ensinar é um ato de resistência que se contrapõe ao tédio, ao desinteresse e à apatia onipresentes que tanto caracterizam o modo como professores e alunos se sentem diante do ato de aprender e ensinar, diante da experiência da sala de aula (HOOKS, 2013, p.21).

A organização da sala de aula e a formação acadêmica que muitos professores recebem atuam como elementos que reforçam a ideia de que o docente é o ator principal do ensino. A noção é de que ele, como detentor do conhecimento, deve orientar as atividades e solicitar que os alunos indiquem apenas uma única resposta correta. As avaliações externas e as discussões sobre ensino reforçam uma padronização em que aquele que mais se aproxima de um saber canônico é o que possui maior sucesso na vida escolar. A respeito dessa dinâmica, bell hooks afirma:

[...] Para começar, o professor precisa *valorizar* de verdade a presença de cada um. Precisar reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos. Usadas de modo construtivo, elas promovem a capacidade de qualquer turma de criar uma comunidade aberta de aprendizado. Muitas vezes, antes de o processo começar, é preciso desconstruir um pouco a noção tradicional de que o professor é o único responsável pela dinâmica da sala. Essa responsabilidade é proporcional ao *status*. Fato é que o professor sempre será o principal responsável, pois as estruturas institucionais maiores sempre depositarão sobre seus ombros a responsabilidade pelo que acontece na sala de aula (HOOKS, 2013, p.18).

A responsabilidade atribuída ao professor se reflete no receio em inovar, trazer o conhecimento de mundo do aluno para dentro da escola e, principalmente, em tornar a sala de aula um espaço de diálogo e reflexões conjuntas.

Anualmente temos no mês de agosto a “Semana Literária”, um evento idealizado pela coordenação da escola com o objetivo de aproximar a leitura e escrita de textos ficcionais em todas as séries. No ano de 2018, tivemos a visita do escritor Victor Rodrigues à escola. No entanto, antes de sua ida, realizamos a leitura de alguns de seus textos. No dia do encontro, fizemos uma “roda de conversa” com o escritor e foi possível observar o quanto os alunos achavam improvável um escritor ser da Zona Leste e estar próximo deles. Muitos alunos o olhavam maravilhados enquanto o autor lia suas produções, alguns deles confidenciaram que escreviam também e agora sentiam que seus escritos poderiam ser compartilhados e que também poderiam, se quiserem, tornar-se escritores.

É nesse momento que a literatura desce do seu pedestal canônico e se mostra nas ruas, nos escritos da periferia – e na escola. A partir dessa visita, os alunos notaram que a literatura está mais próxima do que eles imaginam.

O empoderamento dos alunos como autores foi uma das ações que permitiram a realização desse projeto, a baixa autoestima cedeu lugar para a expressão artística. E permitiu

perceber que a arte está também nas camadas populares. Foi através dos eventos literários na escola “Semana literária”, “Saraus”, “Chá literários” que os alunos se motivaram a mostrar suas produções.

Quando pensamos na “democratização” da literatura nas periferias, uma importante figura merece ser mencionada, o poeta Sérgio Vaz. Ao assistirmos a um vídeo postado no *Youtube* sobre a criação do coletivo Cooperifa, o poeta nos apresenta um panorama de como o bairro Jardim Guarujá, no extremo sul de São Paulo se modificou com o Sarau da Cooperifa, realizado às quartas-feiras no bar do Zé Batidão. A literatura sai do pedestal e começa a fazer parte do dia a dia da periferia. Da mesma forma, a escola pode também ser um elemento mediador desse contato. A dissertação aqui apresentada demonstra como as ações propostas auxiliaram o contato dos alunos com a leitura e a escrita literária.

Partiremos agora para o detalhamento da realização do projeto dos microcontos em sala de aula.

CAPÍTULO IV: Desenvolvimento do projeto em sala de aula

Entre as dificuldades que o professor, principalmente o da escola pública, encontra, estão a formação deficitária de seus alunos, salas lotadas, pouco ou quase nenhum recurso didático ou tecnológico, pais ausentes, famílias com pouca ou nenhuma estrutura de subsistência básica, históricos de violência, desunião entre os professores, falta de reconhecimento governamental, entre outras. Todos esses fatores tornam complexo o trabalho do professor em sala, seja para desenvolver a subjetividade de leitura literária em Língua Portuguesa ou qualquer outra disciplina. A professora Dra. Neide Rezende na apresentação do livro *Leitura subjetiva e o ensino de literatura (2013)* analisa que a situação da educação no Brasil é problemática:

[...] Há formação inicial insuficiente (a maioria formada por Institutos de Educação Superior particulares que alegam ter de complementar antes de mais nada um ensino médio fraco), professores mal pagos pelo governo, e, conseqüentemente, boicotes cotidianos, [...] aulas mal preparadas ou sequer preparadas, desgaste intelectual e físico etc., além da imperiosa resistência dos alunos às desajeitadas tentativas de fazer a coisa funcionar (ROUXEL, et al., 2013. p.10-11).

Apesar desses fatores, a dissertação se propõe a refletir sobre a realização de uma sequência didática, utilizando leitura e escrita de microcontos e sua divulgação através da rede social *Twitter*. As dificuldades relatadas acima são enfrentadas por mim, como professora da rede pública, e que agora, como pesquisadora, tenta buscar respaldo na teoria para possibilitar a aproximação da leitura literária a alunos que, muitas vezes, estão distantes e resistentes ao mundo da literatura.

O trabalho com microcontos partiu da elaboração de uma sequência didática para a disciplina “Texto e Ensino”, cursada no primeiro semestre de 2018. Além disso, o “Caderno da Cidade”, material pedagógico desenvolvido pela SME – Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo, também trazia atividades de trabalho com o microconto, mas valorizando o caráter “utilitário” do texto e o entendimento predominantemente unívoco do texto literário.

A sequência didática propõe, então, o contato do aluno com micronarrativas e com a possibilidade de múltiplas interpretações. As discussões sobre essas interpretações renderam debate de ideias, valores e entendimentos que vão além dos muros escolares. Ademais, os textos sucintos propiciaram a abertura para a realização da produção escrita, outro fator de resistência por parte dos educandos.

Ao propor o trabalho com etapas de reconhecimento do gênero, apropriação do conteúdo, discussão da interpretação e o sentimento ao ler os microcontos, etapas de elaboração

escrita, os alunos compreendiam as propostas e as realizavam com pouca ou nenhuma resistência.

É importante ressaltar que surgiram dificuldades ao longo do processo, a organização da escola foi uma das dificuldades mais latentes, a falta excessiva de professores aumentava muito a indisciplina. Os alunos demoravam mais tempo para se organizar, muitas vezes as discussões sobre o texto perdiam o foco para brincadeiras. Outra questão era a falta de recursos tecnológicos; como estava prevista a elaboração de um *Twitter*, a sala de informática, sempre disputada, era quase inacessível, devido ao fato de a professora responsável pela sala também estar substituindo aulas de professores ausentes. Porém, com todas as adversidades, é possível afirmar que os alunos se envolveram com o trabalho.

A pretensão desse trabalho está distante de solucionar os problemas educacionais brasileiros, que são crônicos e profundos, mas a leitura subjetiva propiciou momentos de diálogo e de troca de ideias. Momentos esses que colocavam em questão até minha interpretação dos textos lidos. O que de fato aconteceu na realização da sequência didática foi a tentativa de acrescentar recursos que auxiliassem na formação de todos como leitores literários, alunos e professora.

4.1 Contexto escolar

A proposta de sequência didática foi realizada em uma escola municipal localizada no extremo leste da cidade de São Paulo, no bairro COHAB Sítio Conceição, no distrito da Cidade Tiradentes.



Foto tirada da vista do Centro Cultural Cidade Tiradentes. Retrato da Comunidade do entorno. **Fonte:** Instituto do Gueto. Disponível em: <https://www.facebook.com/InstitutoDugueto/fotos>. Acesso out.2018.



Frente da Escola EMEF “Elias Shammass”. Fonte: Projeto Político Pedagógico.2018. Acesso em: 03 mar. 2018.

Situada na periferia, a escola EMEF “Elias Shammass” possui um entorno com poucas áreas culturais e de lazer. Há um Centro Cultural, inaugurado em 2012, que oferece cursos, possui duas bibliotecas, uma com títulos voltados apenas para a temática negra, sala de cinema, quadras e pistas de skate. Muitos alunos o frequentam, porém, infelizmente, o uso de drogas e álcool pelos adolescentes naqueles espaços é cotidiano.

Os casos de violência são numerosos na região; assaltos à mão armada e contra os professores são comuns, ocorrendo semanalmente. Há muitas habitações populares, os chamados “conjuntos habitacionais” (COHABs) e também terrenos ocupados onde as pessoas constroem suas casas. Moradias, em sua maioria, com blocos aparentes, poucos cômodos, água e iluminação clandestina, esgoto a céu aberto. Os comércios são geralmente de pequeno porte, há muitos bares e armazéns, o mercado maior fica no bairro vizinho. Os acessos a hospitais e postos de saúde também são escassos, sendo que o hospital de grande porte, Hospital Cidade Tiradentes, localiza-se também no bairro vizinho.

É possível notar que a comunidade é distante da escola: reuniões de pais são vazias e poucos responsáveis procuram saber sobre o rendimento de seus filhos. De acordo com a pesquisa feita no último senso – que compõe o Projeto Político Pedagógico de 2017 da referida escola – grande parte das famílias possuem renda de até três salários mínimos, concluíram apenas o Ensino Médio e trabalham em empregos de prestação de serviço.

A respeito da gestão da escola, é importante ressaltar que desde 2012, ano em que ingressei, até o momento, tivemos 3 diretores diferentes; a vice direção e coordenação também mudaram diversas vezes. Atualmente, são professores designados aos cargos que exercem a função de assistente de direção e coordenador pedagógico. Já a diretora, que era professora na

referida escola, tomou posse do cargo de direção no ano de 2017, agora como funcionária efetiva.

Sobre o quadro de professores, a escola possui em torno de 70 docentes, e as ausências, como dito anteriormente, são um problema crônico da escola. Por turno, muitas vezes, chegam a faltar 10 professores. Os alunos ficam sem aula, pois também não há professores substitutos para compor o quadro de educadores. Não é permitida a dispensa dos alunos por isso; há dias em que os alunos ficam em torno de quatro aulas sem professor. Isso aumenta as situações de vandalismo e indisciplina na escola.

Mesmo com os casos recorrentes de vandalismo, a escola possui uma boa estrutura física, com dois andares, 19 salas de aula, todas iluminadas. Possui cortinas, carteiras suficientes para os alunos, quadro branco em todas as salas, além de banheiros em todos os andares, como já indicamos.

A sequência didática foi aplicada entre os meses de agosto e novembro de 2018 em duas turmas de 9º ano, cada sala com uma média de 30-31 alunos, ambas as turmas formadas por adolescentes de 13 a 15 anos. O rendimento em leitura e escrita desses alunos demonstrava que eles tinham dificuldades que não foram sanadas nos anos anteriores; alguns possuem leitura e escrita em níveis que demonstram uma recente alfabetização.

A leitura de literatura é um elemento praticamente alheio ao cotidiano desses educandos. Mesmo com aulas semanais na sala de leitura, apenas dois ou três alunos utilizavam o empréstimo de livros. Em um levantamento realizado no início do ano de 2018, através de fichas entregues pela coordenação pedagógica, foi detectado que os pais possuem pouco ou nenhum hábito de leitura. E, por conseguinte, muitos dos jovens oriundos dessas famílias também não possuem esses hábitos leitores.

A partir do segundo trimestre, iniciamos a aula, sempre que possível, com a leitura de um conto com a temática marginal periférica ou com alguma notícia que propiciasse uma discussão. Depois de algumas leituras, os alunos de ambos os nonos começaram a opinar mais, mostrando-se mais questionadores, o que quase sempre oferecia margem para uma discussão efetiva do conteúdo lido. Essas discussões, algumas vezes, ocupavam todo o tempo da aula.

Para a compreensão e contato com microcontos foram utilizados: o “Caderno da Cidade”, oferecido pela Prefeitura de São Paulo; microcontos de Lygia Fagundes Teles, Marcelino Freire, Dalton Trevisan e de alguns autores com produções voltadas para as temáticas do cotidiano escolar e da literatura marginal periférica, como, por exemplo, Rodrigo Ciríaco. Além disso, foram utilizados microcontos presentes no *Twitter* e um vídeo da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo sobre a temática do mini e do microconto. A intenção,

portanto, foi usar materiais que pudessem favorecer a prática de estudos não apenas da estrutura do microconto, mas a relação que o leitor possui com o impacto das micronarrativas.

A respeito dos recursos técnicos utilizados, cada aluno possuía um “Caderno da Cidade” que deveria trazer para as aulas de Língua Portuguesa. Também utilizei cópias de microcontos retiradas da internet, vídeo para conceituar o gênero e a sala de informática para a criação dos perfis do *Twitter*. Ademais, boa parte das aulas foram gravadas em meu celular; em sala, utilizei um microfone portátil para competir com os barulhos internos e externos da escola e seu entorno. Porém, não foi possível captar a fala dos alunos através dele, em alguns momentos na gravação, eu repito o que o aluno disse para registrar melhor suas considerações através de meu celular.

A seguir, apresento os objetivos e as aulas que compuseram a sequência didática.

4.2 A Sequência didática

Antes de darmos início a exploração da sequência didática, é importante destacar que utilizamos o capítulo: “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento” da obra *Gêneros orais e escritos na escola* (2004) de Schneuwly e Dolz para compor nossa sequência didática. Devemos destacar que para os autores:

- “Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p.97)
- “Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar um “gênero” de texto [...]” (p.97).
- “Nos módulos, trata-se de trabalhar os *problemas* que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos instrumentos necessários para superá-los” (p.103)

Pensando nessas três constatações, realizamos a sequência didática na intenção de que o aluno, ao final, conseguisse manter uma proximidade com a leitura e produzisse mais textos tornando-se mais íntimo da escrita. Algumas estratégias nos módulos foram incluídas, considerando as dificuldades apresentadas pelos estudantes; contudo, a proposta se fundamentou com módulos anteriormente elaborados, buscando seguir o escopo inicial.

A seguir serão elencados os objetivos gerais e específicos da sequência didática desenvolvida.

OBJETIVOS GERAIS

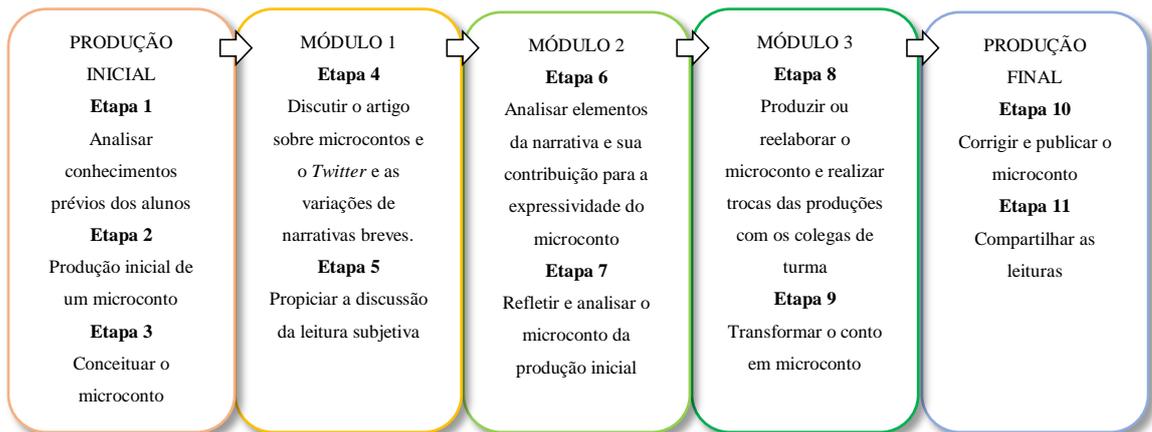
A proposta de sequência didática tem como objetivos gerais: colaborar com a formação do sujeito através do contato com o universo ficcional; aproximar os alunos de

práticas de leitura literária; garantir a possibilidade de experiências subjetivas com a literatura; refletir sobre o contexto periférico de forma a questioná-lo; empreender a busca por espaços de resistência que propiciem a luta por melhorias sociais.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desenvolver a escrita concisa de ficção por meio de microcontos;
- Diferenciar, considerando as marcas textuais, romance de conto;
- Retomar produções para realizar revisão textual;
- Utilizar pontuação que favoreça a expressividade do texto literário;
- Ampliar o repertório de variadas possibilidades de compreensão do texto literário;
- Utilizar meios digitais como suportes de textos ficcionais;
- Considerar o léxico do texto como auxiliar na compreensão do microconto;
- Compreender as variações linguísticas presentes no texto literário;
- Valorizar autores e produções oriundas da periferia;
- Comparar contextos escolares e periféricos com os contos lidos.

Panorama dos módulos e objetivos das etapas



Produção inicial

Etapa 1 – Objetivo: Analisar conhecimentos prévios dos alunos

Estratégias:

- 1 - Levantar conhecimentos prévios sobre o conceito de conto. Questionamento sobre que tipo de contato os alunos já tiveram com esse gênero literário;
- 2 - Anotar na lousa os títulos de contos sugeridos pelos alunos;
- 3 - Relembrar os contos da coletânea *Eu sou favela*, lidos em sala de aula;

- 4 - Comparar o conto com o capítulo do romance *Frankenstein* (anexo 1), lido nas aulas anteriores;
- 5 - Questionar as diferenças e semelhanças entre o romance e o conto.

No mês de agosto, iniciamos a realização da sequência didática. Nas duas primeiras aulas questionei se os alunos sabiam a diferença entre romance e conto; em ambas as turmas os alunos sentiram dificuldades em diferenciar os dois gêneros. Então, utilizei exemplos práticos, questionei qual seria a diferença do excerto de *Frankenstein*, texto que já havia sido lido em sala em outra atividade proposta pelo “Caderno da Cidade”, com o conto “Um novo brinquedo”, de Rodrigo Ciríaco. Os alunos relacionaram inicialmente a questão temática, houve muita dificuldade para que conseguissem relacionar a diferença entre conto e romance, pois o “Caderno da Cidade” apresenta apenas um capítulo do romance, e esse modelo, como exemplo a ser utilizado, tem a semelhança de um conto, inclusive na extensão do texto. Após as discussões a respeito das distinções dos gêneros, realizei o seguinte esquema na intenção de elucidar a diferença com os alunos:

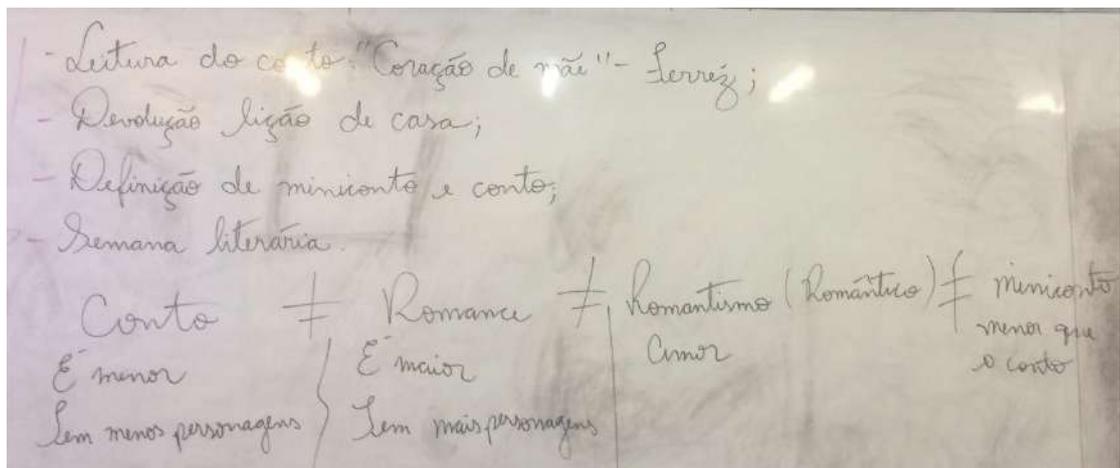


Figura 1: Esquema realizado na lousa com os alunos

-Leitura do conto: “Coração de mãe” - Ferréz;

- Devolução lição de casa;

-Definição de miniconto e conto;

- Semana literária

Conto ≠ Romance ≠ Romantismo (Romântico) ≠ Miniconto

É menor

É maior

É menor que o conto

Tem menos personagens

Tem mais personagens

É importante ressaltar que os alunos não citaram contos ou romances como exemplo, e a aula tornou-se uma exposição das características de cada gênero; levando em conta as considerações deles, essa síntese foi exposta na lousa.

Em certo momento, algum aluno citou a obra *Crepúsculo* como exemplo de romance, e realizei a organização do seguinte esquema na lousa:

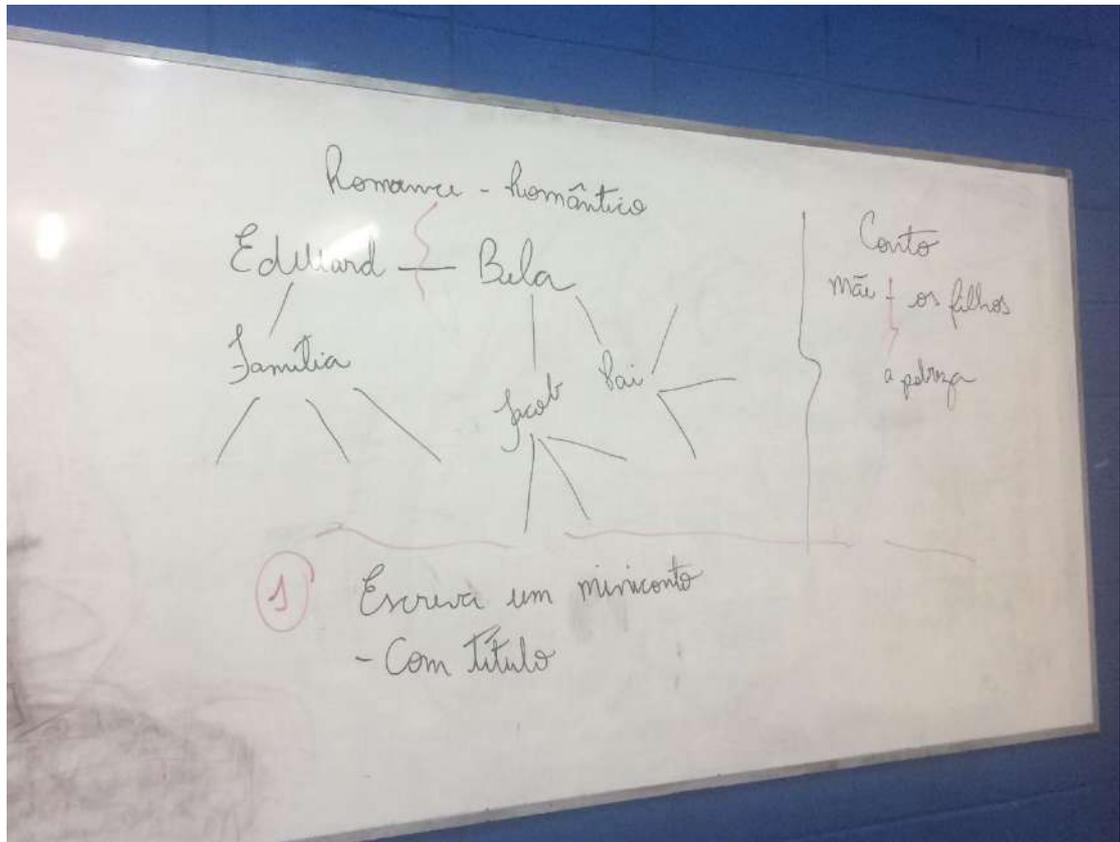


Figura 2: Relação das personagens em um romance e em um conto

Nessa aula, como leitura inicial diária havíamos lido o conto “Coração de mãe”, de Ferréz, também presente no livro *Eu sou favela*. Fiz, então, a relação entre a quantidade de personagens e a trama da história, comparando o romance *Crepúsculo* com o conto.

Tempo de duração: aproximadamente duas aulas⁵.

⁵ É importante ressaltar que as aulas não seguiram exatamente o cronograma, e quando as atividades não eram concluídas na aula prevista, retomávamos na aula seguinte. Portanto procuro retratar aqui um número de aulas aproximado.

Etapa 2 – Objetivo: Produção inicial de um microconto

Estratégias:

- 1 - Solicitar aos alunos que produzam um microconto (mesmo que o professor ainda não o tenha conceituado);
- 2 - Colar microcontos de diversas épocas e autores na lousa;
- 3 - Em grupos de até cinco alunos, escolher três microcontos, explicando seu entendimento aos colegas de outros grupos;
- 4 - Realizar a atividade de modo que todos os grupos possam apresentar suas percepções sobre as histórias.



Figura 3: Grupo de alunas escolhendo microcontos

Na segunda aula, solicitei então que os alunos, apenas com os conceitos da aula anterior, preparassem microcontos. Os alunos apresentaram dificuldades, porém produziram o que consideraram microcontos e as produções foram registradas. Essa produção escrita durou uma aula, e as demais etapas ficaram para a aula seguinte. Na terceira aula, li os microcontos produzidos pelos alunos. Notei que muitos alunos produziram poemas e aforismos, era então importante comentar sobre a narratividade do microconto.

Então, na aula seguinte, coleí diversos microcontos retirados da internet na lousa e os alunos, em grupos, escolheram três microcontos para compartilhar seu entendimento e relatar o que a leitura despertou. Discutimos nossas percepções, valores e conhecimento de mundo. Como a sala é bastante numerosa, a discussão levou mais uma aula para ser concluída.

A partir dessa aula, comecei a gravar as aulas na intenção de registrar o compartilhamento das impressões de leitura.

Tempo de duração: aproximadamente quatro aulas.

Etapa 3 – Objetivo: Conceituar o microconto

Estratégias:

- 1 - Exibir o vídeo “Miniconto: o máximo com o mínimo” - volume 3. Disponível em: <http://www.ejamundodotrabalho.sp.gov.br/ConteudoCEEJA.aspx?MaterialID=67&tipo=Videos>. Acesso em: 06 jun. de 2018;
- 2 - Realizar a leitura do conto “Maioridade”, de Rodrigo Ciríaco, retirado do livro *Te pegó lá fora* (anexo 2) presente no “Caderno da Cidade”;
- 3 - Responder às questões presentes no “Caderno da Cidade” (anexo 2);
- 4 - Analisar e responder às questões sobre dois microcontos “Pedido irrecusável” e “Boas-Vindas”, de Rodrigo Ciríaco, também retirado do livro *Te pegó lá fora* (anexo 3) e presente no “Caderno da Cidade”;
- 5 - Prosseguir com a resolução das questões e análise da estrutura do microconto (anexo 4).

Fomos até a sala de vídeo. Lá realizei a exibição do vídeo “Miniconto: o máximo com o mínimo” que explicava o funcionamento dos microcontos, considerando sua estrutura com foco na narratividade. Discutimos o que os alunos entenderam dos microcontos exibidos e quais elementos da narrativa poderiam ser classificados como predominantes nos microcontos exibidos no vídeo. A exibição do vídeo e discussão renderam uma aula e as demais propostas ficaram para a próxima aula.

Na aula seguinte, com o uso do “Caderno da Cidade”, lemos o conto “Maioridade” e, antes de efetuarmos as discussões propostas no livro, realizamos discussões a respeito do entendimento dos alunos sobre o microconto e sobre as emoções que ele desperta (veremos mais à frente nas análises das discussões em aula). As discussões e a resolução das questões

levaram toda essa aula, ficando para a aula seguinte a conclusão do questionário proposto no caderno.

Na aula subsequente retomamos o microconto “Maioridade”, finalizamos as questões e iniciamos a análise do microconto “Pedido irrecusável”, também presente no “Caderno da Cidade”. A discussão desse microconto e a resolução das questões que iam do item “a” ao “i” levaram três aulas. É importante enfatizar que, no último item, havia uma tabela de comparação do microconto com o nanoconto, com uma proposta de diferenciação. Nesse momento foi possível observar que o material dava foco para o caráter estrutural do texto, o que causou desconforto entre os alunos e medo de não memorizar as classificações. Então, disse que o objetivo da aula era que compreendessem a expressividade de cada texto e a maestria do escritor em criar um texto tão pequeno, mas que, ao mesmo tempo, sugerisse vários sentidos.

Tempo de duração: aproximadamente seis aulas.

Módulo 1

Etapa 4 – Objetivo: Discutir o artigo sobre microcontos e o *Twitter* e as variações de narrativas breves.

Estratégias:

- 1 - Ler e debater a reportagem “Microcontos na era do Twitter” (anexo 6);
- 2 - Responder às questões sobre as diferenças entre: “miniconto”, “microconto” e “nanoconto” explicitadas no artigo.

A aula em que teríamos que realizar a leitura da artigo levou mais tempo do que o estipulado. Sendo necessárias três aulas, nas quais realizamos a leitura do texto e a retomada dos itens importantes.

Na primeira aula, realizei a leitura em voz alta com os alunos, mas percebi um crescente desinteresse por parte deles para sintetizar as informações importantes. Na segunda aula, tive que retomar o que havíamos lido, e mesmo assim os alunos sentiram dificuldades para responder às questões. Então, na terceira aula, propus que cada aluno lesse um parágrafo, e eu os questionava sobre qual era a informação principal de cada trecho. Eles respondiam e grifavam em seus respectivos “Cadernos da Cidade” o trecho importante. A partir desse momento, foi mais prático o registro das informações relativas ao microconto, pois os alunos retomavam as partes grifadas.

Ao final da quarta aula, finalizamos os registros sobre as informações que os alunos consideraram pertinentes a respeito dos micros e nanocontos, e respondemos as questões subsequentes.

Tempo de duração: aproximadamente quatro aulas.

Etapa 5 – Objetivo: Propiciar a discussão da leitura subjetiva

Estratégias:

- 1 - Ler o conto presente no livro 86 de Dalton Trevisan, retomada no “Caderno da Cidade”;
- 2 - Discutir sobre as sensações e o entendimento dos alunos;
- 3 - Analisar os elementos de pontuação e o modo como eles aparecem nos textos de Rodrigo Ciríaco e Dalton Trevisan.

Nessa proposta de atividade, realizamos a leitura de um microconto sem título do livro 86 (Anexo 7), exposto no “Caderno da Cidade”. Então, conversamos sobre as sensações e percepções que esse microconto suscitou. E depois, discutimos como a pontuação auxilia na compreensão do conto trazendo maior expressividade ao texto. Realizamos a comparação com os textos: “Maioridade” (Anexo 2) e “Pedido irrecusável” (Anexo 3), de Rodrigo Ciríaco. Verificamos o uso do travessão, pontos de interrogação, exclamação e reticências, analisando como eles contribuem para o entendimento do texto. Juntamente com os alunos, realizamos uma tabela descritiva na lousa com essas pontuações, enfatizando qual contribuição para expressividade elas traziam.

Tempo de duração: aproximadamente duas aulas.

Módulo 2

Etapa 6 – Objetivo: Analisar elementos da narrativa e sua contribuição para a expressividade do microconto.

Estratégias:

- 1 - Refletir sobre as escolhas de palavras desses microcontos;
- 2 - Com o auxílio do professor, os alunos deveriam considerar qual elemento da narrativa é priorizado (espaço, tempo, enredo, personagem) em cada conto;
- 3 - Considerar a narratividade do conto, ou seja, qual a progressão e transformação de estados: inicial e final.

Nessa aula, retomamos os contos lidos e os conceitos trabalhados no artigo, “Microcontos na era do Twitter”. Novamente realizei com os alunos uma tabela de análise dos microcontos lidos até então no *Caderno da Cidade*, “Maioridade” e “Pedido irrecusável”, de Rodrigo Ciríaco, e o microconto extraído do livro 86, de Dalton Trevisan.

Separei a lousa em três partes, e para cada uma indiquei o nome dos contos; cada linha era um elemento da narrativa: personagem, tempo, espaço e enredo. A intenção da atividade era fazer com que os alunos percebessem qual elemento da narrativa foi priorizado no microconto e como se dava a progressão da história. Perguntei aos alunos sobre o que entendiam de cada item (personagem, tempo, espaço e enredo) e eles sugeriram o entendimento, para cada item davam como exemplo a palavra ou expressão que representava esse elemento exposto no texto. Conseguiram classificar praticamente todos os elementos, apresentando maior dificuldade na classificação do tempo (cronológico/psicológico).

Sobre a escolha de palavras, ela aconteceu nas aulas anteriores, quando reservamos um momento de discussão sobre o entendimento dos alunos a respeito dos microcontos.

Tempo de duração: aproximadamente duas aulas.

Etapa 7 – Objetivo: Refletir e analisar o microconto da produção inicial

Estratégia:

- 1 - Retomar o microconto produzido na “Etapa 2”;
- 2 - Analisar as características de pontuação;
- 3 - Observar qual elemento da narrativa (personagem, tempo, espaço e enredo) foi priorizado;
- 4 - Solicitar que os alunos realizassem as correções que considerassem pertinentes.

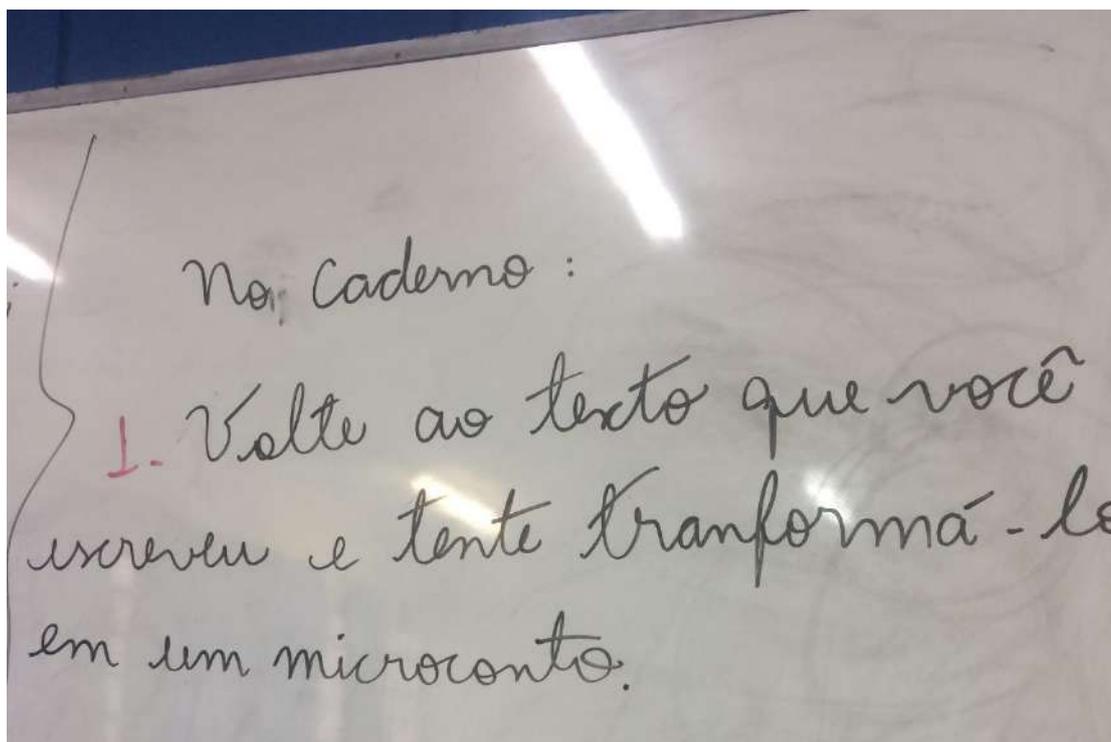


Figura 4: Exercício de retorno à primeira produção

Após as aulas sobre expressividade e possibilidades de elaboração do microconto, foi o momento de propor que os alunos voltassem às suas produções, relendo-as e analisando se realmente eram microcontos. Nesse momento de retorno, muitos alunos modificaram suas produções, acrescentando pontuação, alguns quiseram inclusive escrever outros textos. Procurei deixá-los livres para que pudessem refletir sobre sua escrita. Nesse momento, alguns alunos com problemas de alfabetização também se interessaram em redigir as micronarrativas. Focamos principalmente em como a pontuação poderia favorecer a expressividade daquilo que o aluno gostaria de dizer em seu texto.

Também foi o momento de definirmos a importância da progressão de ações no texto, tópico abordado no artigo lido. Muitos alunos, então, perceberam que suas produções não tinham uma ação, eram frases de reflexão, não tinha uma história sendo contada. Conversamos sobre isso, os alunos vieram me mostrar suas produções e eu questionava a turma se no texto havia narratividade ou não e o porquê.

Tempo de duração: aproximadamente uma aula.

Módulo 3

Etapa 8 – Objetivo: Produzir ou reelaborar o microconto e realizar trocas com os colegas de turma.

Estratégias:

- 1 - Produzir em uma folha de caderno um microconto priorizando a realidade escolar, ou da vida fora da escola, porém na tentativa de prezar alguma relação com a escola;
- 2 - Realizar a troca entre os pares - os alunos deveriam ler, sugerir correções e compartilhar o entendimento do texto.

Para essa aula, considerando as discussões, os alunos poderiam produzir microcontos ou retirar do caderno a primeira produção reelaborada. Alguns alunos produziram, outros retiraram a primeira versão “melhorada”. Inicialmente, minha orientação era para que fizessem o microconto em uma folha separada e que não colocassem seus nomes.

Na aula seguinte, realizamos a troca, os alunos corrigiam aquilo que achavam pertinente e escreviam suas impressões na produção do colega. Oralmente, conversamos sobre o sentido atribuído ao microconto e as sensações que eles despertavam. O aluno-autor poderia, se quisesse, se manifestar dizendo qual foi sua intenção ao escrever o texto. Os alunos me desafiaram a produzir um microconto também, e depois que todos fizeram suas micronarrativas, fiz a minha:

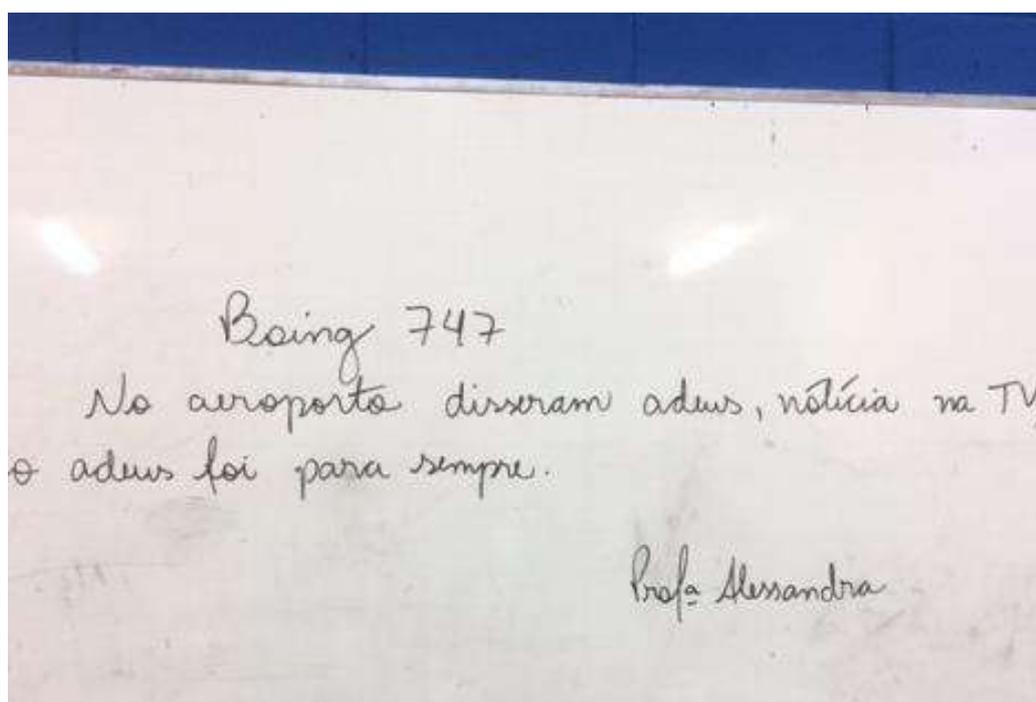


Figura 5: Microconto produzido pela professora

Tempo de duração: aproximadamente duas aulas.

Produção final

Etapa 9 – Objetivo: Transformar o conto em microconto

Estratégias:

- 1 - Retomar o conto lido em sala de aula no início do ano - “Um novo brinquedo”, de Rodrigo Ciríaco;
- 2 - Reunir os alunos em grupos para que realizassem novamente a leitura coletiva, juntamente com a professora;
- 3 - Produzir um microconto que tivesse como base o conto lido.

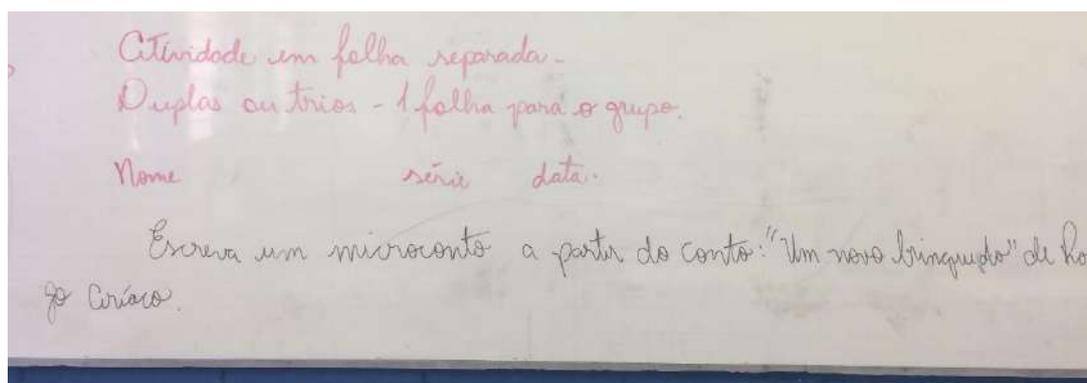


Figura 6: Proposta de atividade de produção de um microconto a partir de um conto

Antes de encaminharmos as produções para o meio digital (*Twitter*), fiz uma proposta de atividade inspirada nas discussões do grupo de estudos coordenado por minha orientadora. Retomamos o conto: “Um novo brinquedo”, de Rodrigo Ciríaco, e, em grupos, os alunos deveriam transformá-lo em microconto.

A única exigência era ser o mais sucinto possível, numa turma em que muitos não gostavam de escrever, poderia parecer cômoda a exigência de um texto sucinto. Mas o desafio era ser fiel ao texto, garantindo uma expressividade semelhante a do texto original. Os alunos sentiram dificuldade em realizar a tarefa e, para ajudá-los, sugeri a produção em dupla. Realizamos a leitura coletiva, eu li o texto em voz alta, realizando toda a expressividade que considerava caber ao conto, e os alunos foram acompanhando a leitura, cada um com uma cópia do conto. Ao final da aula, as produções foram entregues para mim.

Tempo de duração: aproximadamente uma aula.

Produção final

Etapa 10 – Objetivo: Corrigir e publicar o microconto

Estratégias:

- 1 - Corrigir o microconto, priorizando a observação do aluno que o leu;

- 2 - Criar uma conta no *Twitter*;
- 3 - Explorar a rede social;
- 4 - Escrever e publicar o microconto corrigido.

Essa etapa aconteceu no final de novembro, por isso, muitos alunos já não estavam presentes. No entanto, fomos à sala de informática, os alunos criaram os perfis e postaram seus microcontos. Aqueles que possuíam maior familiaridade com o *Twitter*, ajudaram os demais e tiveram participação ativa no compartilhamento das impressões.

Tempo de duração: aproximadamente uma aula.

Etapa 11 – Objetivos: Compartilhar as leituras

Estratégias:

- 1 - Ler os microcontos, de modo que todos conhecessem os textos dos colegas;
- 2 - *Retwittar* o entendimento e a avaliação do microconto.

Voltamos à sala de informática e os alunos retomaram seus *twists*. Aqueles que não tinham realizado a atividade fizeram e os demais comentaram os microcontos dos colegas.

Tempo de duração: uma aula.

4.3 Discussões sobre as impressões de leitura dos alunos

Durante a realização da sequência didática, operei o seu registro através da gravação de áudio das aulas, fotografias da escrita dos alunos, preparo e organização dos perfis no *Twitter*, que foi o meio de divulgação e materialização dos microcontos produzidos. As datas de realização das atividades foram diferentes em cada turma, então, procuro relatar aqui uma amostragem das discussões em sala durante o desenvolvimento da sequência didática. Por questões éticas, os nomes dos alunos foram omitidos, sendo utilizada apenas a inicial de cada nome.

Nas turmas A e B, inicialmente, discutimos sobre quais são as diferenças entre romance, conto e miniconto. Na sequência didática produzida, minha proposta era que a discussão seria no sentido de rememorar conceitos, porém os alunos mostraram dificuldade no entendimento das nomenclaturas e dos gêneros que seriam abordados. Talvez por não terem tido contato, nos anos anteriores, com essas nomenclaturas, principalmente o romance. Muitos alunos entendiam o conceito de romance ligado a uma história romântica. Realizamos, então, comparações com o trecho de *Frankenstein* presente no “Caderno da Cidade” e o romance *Crepúsculo*, que foi

citado por uma aluna, para que os alunos pudessem vislumbrar a diferença entre romance e romance romântico.

É importante ressaltar que a sequência previa apenas uma aula para essa diferenciação, porém levamos duas aulas, visto a dificuldade dos alunos na diferenciação dos gêneros.

No dia 22/08/2018, iniciei a aplicação da sequência com a turma B, por isso, as discussões aparecerão nessa ordem. Inicialmente selecionei microcontos diversos retirados da internet para que os alunos, em grupos, pudessem escolhê-los, realizar a leitura e compartilhar suas impressões com a turma. À medida que os alunos liam e compartilhavam seus entendimentos, os demais alunos dos outros grupos também inferiam possíveis sentidos para o texto. Num dado momento, uma aluna leu o conto:

A BÍBLIA (SPECIAL FEATURES)

Olha, Pai, eu tentei, mas acho que não deu muito certo não... (PRATA, Antonio. In. *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século*. FREIRE, Marcelino. (Org.). Ateliê Editorial. 2004. p.31).

A aluna A. L. compreendeu que a narrativa tratava de uma pessoa que está orando, pois está passando por uma situação difícil, ou falando para si mesma sobre algo que não deu certo. Nesse momento, poderia ter questionado sobre o título, afinal se tratava de efeitos especiais da Bíblia. Mas, priorizei o compartilhamento dos entendimentos dos alunos sem prolongamentos.

No microconto:

“Assim:

Ele me jurou amor eterno, me encheu de filhos e sumiu por aí”. (RUFFATO, Luiz. In. *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século*. FREIRE, Marcelino. (Org.). Ateliê Editorial. 2004. p.52).

A aluna B. considerou que aconteceu um “aborto paterno”; segundo ela: “é algo que acontece muito por aí”, pois o pai “enche” a mulher de filhos e depois “abandona, some da vida das crianças”.

O grupo seguinte leu o microconto escolhido:

“Alzheimer: conhecer novas pessoas todos os dias”. (SKVERSKY, Phil. Disponível em: <https://quemdisse.com.br/frase/alzheimer-conhecer-novas-pessoas-todos-os-dias/101116/>. Acesso em: 20 abr. 2020).

No entendimento do grupo, o conto se referia à pessoa com a doença que, mesmo se relacionando com pessoas conhecidas, esqueceria a pessoa com quem convive todos os dias, para quem tem Alzheimer seria uma nova pessoa para sempre. Então, a aluna R. comentou que seu avô tem essa doença e que já está em estágio avançado; segundo a aluna: “aos poucos ele vai desaprendendo tudo, como comer, andar”. Notei que a aluna ficou muito tocada com o conto, seus olhos lacrimejaram ao contar o estado do avô e o silêncio tomou conta da sala. Depois de um período de silêncio, um dos alunos, A., também comentou sobre uma conhecida de sua igreja que também tinha a doença. Segundo o aluno, a pessoa “escolhe” apenas uma para se lembrar e o restante das pessoas com quem ela convive, ela esquece.

O grupo seguinte escolheu o microconto:

“Ainda faço café para dois”. (NELSON, Zak. Disponível em: <https://quemdisse.com.br/frase/eu-ainda-faco-cafe-para-dois/101118/>. Acesso em: 20 abr. 2020).

Os alunos consideraram que talvez um homem estivesse sozinho ou que tivesse sido abandonado pela mulher que amava, ou que era viúvo. Entenderam que a palavra “ainda” suscita a ideia de que, com o passar do tempo, mesmo com acontecimentos controversos, o narrador possui hábitos antigos. Nesse momento de relato, percebo como as discussões a respeito da escolha de palavras ao longo das aulas desenvolvidas após a aula 3 na sequência, auxiliaram os alunos no refinamento do entendimento, localizando as “pistas” do texto. A aluna C. considerou que não precisava ser necessariamente uma companheira, podendo ser uma mãe para quem a personagem fazia café, e essa mãe foi embora, ou faleceu. A aluna que comentou sobre a situação da mãe estava vivendo um conflito com a mãe dela, isso foi comunicado pela coordenação da escola. Ela tinha muitas faltas e a coordenação me informou que a mãe a proibira de ver a melhor amiga, pois ambas estavam envolvidas com drogas. Não conseguimos finalizar todas as interpretações, que ficaram para a aula seguinte.

No dia 23/08/2018 a turma B prosseguiu a leitura dos microcontos. O grupo escolhido leu o conto:

“Fim

Corpos se separaram ofegantes ainda e distantes para sempre”. (MYRTEES, Adrienne. In. *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século*. FREIRE, Marcelino. (Org.). Ateliê Editorial. 2004. p.17).

O aluno Y. entendeu que duas pessoas se amavam e a separação gerou algo doloroso. Alguns alunos consideraram também a possibilidade de que um dos dois tivessem morrido e por isso os corpos se separaram para sempre. Diferentemente de minha interpretação e consideração que, ao ler o miniconto, achei que os alunos notariam a conotação sexual que havia nele, o final do ato sexual no sentido dos corpos estarem “ofegantes”, mas ninguém sugeriu essa interpretação.

O grupo seguinte havia escolhido o conto:

“No embalo da rede

Vou mas levo as crianças”. (LOPES, Carlos Herculano. In. *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século*. FREIRE, Marcelino. (Org.). Ateliê Editorial. 2004. p.14).

A compreensão dos alunos foi referente às separações, a palavra: “rede” para eles tinha o sentido da rede de computadores (*internet*), pois as separações estão na moda e muitos casais postam na rede social a separação. É importante ressaltar que muitos alunos não moram com pai e mãe, moram somente com a mãe ou com a avó ou tios, conforme citado na pesquisa da comunidade citada no Projeto Político Pedagógico.

A aluna A. L. comentou que o conto a fez se lembrar de quando os pais dela se separaram, ela diz que tinha quatro anos e não tinha “poder” de escolher com quem queria ficar e acabou ficando com a mãe. Então, ela começou a considerar como as crianças ficam diante de uma relação que resulta em divórcio, a confusão mental, a dificuldade de compartilhar seus sentimentos com os familiares. Questionei com quem ela ficaria se, na época, pudesse escolher, ela disse que com o pai, por ele ser mais “legal” e menos exigente com ela.

No microconto:

“Outra viagem

A mala é bem grande, mas não sei se cabem as pernas”. (NESTROVSKI, Arthur. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4123371/mod_resource/content/2/40%20microcontos%202017%20-%20divisa%CC%83o%20por%20grupos.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020).

Os alunos citaram elementos como a “viagem” da vida e que o narrador talvez não conseguisse concluir, que a bagagem é grande e pesada e talvez o narrador não aguentaria até o final da vida. Quando disse minha interpretação sobre a morte de uma pessoa que foi esquartejada, muitos alunos ficaram incomodados e disseram que minha mente é muito perversa

em pensar isso. Um aluno me questionou sobre o título, porque seria “Outra viagem”? Expliquei que a viagem seria no sentido da pós-vida e citei o caso de Elize Matsunaga que matou e esquartejou seu marido, Marcos Kitano, CEO da Yoki, e colocou-o em uma mala de viagem.

Os alunos consideraram o sentido metafórico das palavras: “mala” e “viagem” e não literal como eu havia compreendido. É possível considerar que essa sala é bastante “conservadora”, acredito que seja o reflexo da criação familiar. Assuntos como morte, a existência ou não de Deus e assuntos políticos fazem com que os alunos se mostrem bastante incomodados quando levanto questionamentos ou compartilho ideias menos ortodoxas. Sempre temos discussões sobre o assunto e quando a minha percepção é mais “trágica”, os alunos me repreendem, dizem que minha fala é assustadora. No caso desse microconto, considero que a leitura que eles atribuíram seria metafórica, devido a escolha lexical da palavra “pernas” como símbolo da sustentação do corpo e das agruras da vida. E que essa “mala” (sofrimento) seria muito pesada para as pernas, como se a personagem talvez não aguentasse carregar os fatos ruins da vida. A aluna B. citou a separação dos pais como exemplo de um fato ruim para a personagem do microconto carregar, mais uma vez a separação dos pais é tema de interpretação dos alunos. Mas quando questionei sobre as pernas, a aluna disse para que eu não levasse ao “pé da letra”, como as pernas carregam o corpo, significaria o peso das experiências ruins e que talvez não fosse mais possível carregar a mala.

“Fim de papo

Na milésima segunda noite, Xerazade degolou o sultão”. (SECCHIN, Antônio Carlos. In. *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século*. FREIRE, Marcelino. (Org.). Ateliê Editorial. 2004. p.08).

Os alunos tiveram dificuldade no entendimento da história, uma aluna, A.L, conseguiu estabelecer uma relação com a história de “As mil e uma noites”. A aluna B. disse que a Xerazade se cansou e matou o sultão, ou por não conseguir contar mais histórias, ou por estar revoltada com aquela condição. Compartilhei meu entendimento, disse que, talvez, a Xerazade cansou de ser submissa e degolou o Sultão por revolta. Muitas alunas começaram a gritar em forma de apoio à Xerazade, e diziam que ela não tinha que se submeter a homem nenhum.

“Conto de horror

A mulher que amei se transformou em fantasma e eu sou o lugar de suas aparições”.
(ARREOLA, Juan José. Disponível em:

https://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=2196&titulo=Pequena_poetica_do_miniconto. Acesso em: 20 abr. 2020).

O aluno A. disse que a mulher morreu e o homem só se recorda dela em sua “mente”. O aluno Y., que escolheu o conto, considerou que a mulher realmente aparece para ele, mas ele só sugeriu isso, após outros alunos sugerirem entendimentos possíveis. Quando questionei se realmente a personagem vê a pessoa amada, ou apenas é fruto de sua mente, o aluno Y. disse que assistiu a um filme - “A morte de Charlie”⁶. Nesse filme, um garoto morre e seu irmão fala com ele como se estivesse vivo, mas o garoto “vive” apenas na mente dele, segundo a explicação do aluno. O texto literário suscitou nesse aluno outras experiências estéticas; é possível notar sua subjetividade em ação, pois ele mobiliza conceitos de vivências com outros elementos culturais. O aluno em questão assiste a muitos filmes, diversas vezes conversamos sobre os filmes que ele via. Eu sempre dizia a ele para que lesse, pois, talvez pudesse relacionar esses filmes aos livros. Ou, até mesmo, criticar os filmes que se tornaram livros. Foi então que percebi, dias depois, o aluno lendo um livro que tinha se tornado um filme, não me recordo o nome.

A seguir outro microconto que foi fruto de discussão:

“O resto é lenda

Depois de expulsá-los,
Deus morreu”. (LAURENTINO. André. In. *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século*. FREIRE, Marcelino. (Org.). Ateliê Editorial. 2004. p.06).

O aluno que escolheu o conto não quis compartilhar seu entendimento, alguns alunos gritaram: “Adão e Eva”. Então A., um aluno mais religioso, disse que a expulsão citada no microconto poderia ser de pessoas da igreja. Utilizando a metáfora voltada para a religião, considerando que Deus, como ser supremo, expulsou as pessoas do local que seria a representação da proximidade com ele. A aluna B. comentou que o microconto retrata a história de Adão e Eva, depois que eles foram expulsos do paraíso, e considera que apenas a esperança

⁶ O filme é uma adaptação do livro: “Morte e vida de Charlie St. Cloud” de Bem Sherwood. Trata-se de um rapaz que sofreu um grave acidente com o irmão mais novo que morre. O rapaz, antes do irmão morrer, promete que nunca irá abandoná-lo e então começa a ver e conversar com o espírito do irmão. Fonte: <https://www.saraiva.com.br/morte-e-vida-de-charlie-st-cloud-3098088.html>. Acesso em: 20 abr. 2020.

que tinham em Deus morreu. O aluno A. complementa, dizendo que Deus não deixou de cuidar deles mesmo fora do Jardim do Éden. Os alunos concluíram que foi a crença de Adão e Eva que morreu e não Deus. Questionei porque Deus não poderia ter morrido de fato e, como se fosse óbvio, praticamente a sala toda me diz: “Deus não morre!”; e a aluna B. complementa: “Ele sempre existiu e sempre existirá, ele nunca vai morrer”.

Por fim, a última análise era do miniconto:

“— Lá caixão...

— Sim, paizinho.

— Não deixe essa aí me beijar...” (TREVISAN, Dalton. In. *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século*. FREIRE, Marcelino. (Org.). Ateliê Editorial. 2004. p.20).

Os alunos inicialmente entenderam que a fala era de uma moça que estava morta, e, em uma segunda hipótese, sugeriram que o pai era Deus. Esse conto foi o mais complexo para que os alunos entrassem num entendimento com base nas “pistas” do texto. A aluna A. disse que era o espírito da menina quem chama o pai. Intervi e disse que considerei que o pai é quem estava morto e, em espírito, chamou pela filha, pedindo para que a pessoa que visitou o velório não beijasse o corpo sem vida. Alguns alunos consideraram o terror no microconto; para alguns o espírito do pai chamar a filha, estar possivelmente ao lado dela, era uma visão assustadora.

É importante ressaltar que os alunos mais participativos realizaram mais interpretações. Já os mais dispersos, apesar de lerem o microconto, falaram muito pouco sobre seu entendimento. Os alunos procuraram “pistas” no texto, porém foi possível observar que a interpretação subjetiva trouxe muitas marcas das vivências e das referências que esses alunos possuem.

Na etapa 3 do módulo 1, realizada no dia 04/09/2018, não foi possível exibir o vídeo proposto, pois fui atender uma convocação que havia feito a um responsável do aluno de outra sala. Solicitei que os alunos lessem o conto “Maioridade”, de Rodrigo Ciríaco, seguindo a proposta de atividade do “Caderno da Cidade”, enquanto atendia ao responsável. Quando voltei, os alunos não tinham realizado a leitura e não havia tempo hábil para a exibição do vídeo conforme a proposta. Então, ficamos em sala, li o conto para os alunos e solicitei que explanassem verbalmente o entendimento.

“Maioridade

— Peste! Já chega! Vou convocar seus pais agora.

— Então, chama. Pode chamar, prussôra. Desde que nasci num sei nada sobre eles...”
(Caderno da Cidade, 2018, p.80).

Comecei observando a linguagem que aluno e professora utilizam no conto, expliquei sobre a questão da escolha de palavras, e questionei os alunos o que provavelmente estaria acontecendo antes da situação retratada. O aluno Y. disse que provavelmente o aluno era carente porque não tinha pais. O aluno A. disse que talvez faltasse referência, alguém que o ensinasse a se comportar em sala. A aluna A. alegou que ele queria chamar a atenção, por não ter pais, o aluno queria ter a “atenção de alguém”, nesse caso, da professora.

Questionei sobre a linguagem da professora no microconto, se foi adequada ou não, os alunos consideraram que não foi adequada, mas que muitos professores os tratavam assim. Alguns disseram que se o aluno é desrespeitoso com o professor, isso dá o direito para que o professor desrespeite o aluno. Após algumas discussões, o aluno K. (que possui reclamações recorrentes quanto à indisciplina) disse que o professor é superior ao aluno, pois ele tem “conhecimento” e que o aluno deve respeitá-lo, porque está em uma posição inferior. Depois de algumas discussões, o aluno A. e a aluna B. disseram que o professor, por ser mais velho, deve ter maior equilíbrio emocional para lidar com a situação, evitando esse tipo de linguagem. A aluna B. disse que o professor é que dá o “click” na cabeça do aluno para que ele possa buscar sua evolução, e para que o aluno o tenha como referência é necessário que haja uma relação de respeito que parta do professor, que ele possa educar o aluno, dizendo que esse tipo de linguagem é inadequada. Questionei a aluna se isso não seria função dos pais, e ela disse que deveria ser dos dois.

Seguimos respondendo as atividades do “Caderno da Cidade”, perguntei então porque essa situação retratada tem uma professora e não um professor como uma das personagens. A aluna A. e a aluna A.L. disseram que, se fosse um professor, talvez essa situação não ocorreria, porque “homem tem menos paciência que mulher”. Pedi mais hipóteses e, então, a aluna A. disse que os alunos têm mais respeito com “professor homem que com professora mulher”. O aluno D. (um aluno que pouco realiza as atividades) disse que, com professor, ele “treme na base”, professora é mais controlada. Perguntei a esse aluno se ele tem medo dos professores, e ele disse que um professor já chutou uma lixeira em sala e seguiu relatando que ficou bem assustado e que resolveu não bagunçar mais na aula desse professor, “vai que ele me bate, ele ficou descontrolado”, finaliza o aluno. Então, eu disse que achava que as observações deles faziam uma vinculação direta aos gêneros masculino e feminino, reforçando um estereótipo, pois tanto professor como professora podem aplicar as mesmas sanções disciplinares. Então, a

aluna A. disse que as professoras têm mais consciência de “não bater e um homem perde a paciência”.

É importante ressaltar como a leitura carrega também o entendimento que envolve o psíquico e a vivência do aluno (PETIT, 2008), pois os alunos consideram que um professor, como figura masculina, pode ter menos autocontrole; isso possivelmente revela os preconceitos ligados aos gêneros, a falta de autocontrole do homem e o enfrentamento dos alunos com a docente mulher. Além disso, muitos lares são chefiados por mães, em conversas com algumas delas, noto uma fala recorrente de se sentirem culpadas por não conseguirem acompanhar com rigor a vida escolar dos alunos por possuírem uma rotina estafante de trabalho. E isso reflete na relação dos alunos com professores e professoras, havendo muitos casos de enfrentamento dos alunos com as professoras. Ademais, parece-me presente na comunidade as diferenças feitas entre os gêneros em casa, muitos alunos comentam com relação aos afazeres domésticos e relacionamentos afetivos, a liberdade que os pais e responsáveis dão aos filhos e a repressão com as filhas. A aluna B. comentou que com o irmão pequeno seu pai sempre diz que ele tem que ser o “pegador”, mesmo o menino tendo oito anos de idade. Já com ela, o pai dificilmente a deixa sair; ela comenta: “não sei por que milagre meu pai me deixou namorar, mas não posso sair de casa, o namoro é no sofá”.

O aluno A. diz que considera que a mulher é mais calma, mas tratar ambos com diferença é um “machismo interno”, pois independentemente do gênero, os professores devem ser respeitados. Talvez isso seja reflexo do professor ser visto como uma figura de respeito, que possivelmente é mencionada pelos pais em casa, da mesma forma que o aluno K. considera que o conhecimento do professor está acima do dele. Comentei que uma das hipóteses que eu considere que eles elaborassem é a do professorado ser historicamente visto como uma profissão maternal, ter maior número de mulheres envolvidas na profissão. Disse que, quanto menor o aluno e o ano em que ele está, mais mulheres o atendem na função de professora. A aluna A. disse que existe a possibilidade do medo dos pais com professores, que fossem trocar as crianças pequenas e violentá-las, a aluna B. disse que isso é possível também com professoras, porém o assunto não se estendeu.

Ao responder o item “e) Em relação ao registro linguístico, empregado no microconto, podemos dizer que é mais ou menos informal? Por quê? Que elementos da linguagem do microconto nos permite dizer isso?”, os alunos consideraram a fala da professora mais informal. Quando questionados, disseram que esse uso informal está ligado ao fato do estado emocional da professora, por estar nervosa com o aluno. Outra hipótese levantada pelos alunos é que a fala

informal da professora tinha como objetivo alcançar o entendimento do aluno “bagunceiro” com mais rapidez.

Quando questionei os alunos se a maioria dos professores utiliza linguagem formal ou informal, os alunos disseram que depende do professor. Perguntei, então, que tipo de linguagem eles compreendem melhor, e todos disseram que é a linguagem informal. Então, indaguei que tipo de linguagem eu uso, e eles disseram formal, a aluna B. disse que sou educada, que “ao invés de mandar o aluno calar a boca, digo: ‘escuta’”.

Nesse momento, então, foi possível analisar que os alunos mesclam o conceito de linguagem formal com cordialidade, para eles a informalidade está atrelada à má educação e ao desrespeito. Eles começaram a citar exemplos de professores que agiram de forma ríspida, rememorando suas vivências escolares e analisaram que isso estaria ligado à linguagem informal. Ao ouvir o áudio da aula, observo que mais uma vez os alunos se colocam como inferiores, pois consideram que a linguagem informal que possuem está atrelada à falta de educação; para eles, a educação formal é a única referência de educação. Podemos relacionar a questão hierárquica do conhecimento à noção de “capital cultural” de Bourdieu (2007), que revela que a valorização social acontece apenas ao que é construído academicamente. Mais uma vez, justifica-se o uso da literatura marginal como forma de valorização da educação das ruas, ou seja, “a não formal”.

[...] Enquanto os artistas e os escritores “burgueses” (DOMINANTES – dominados) encontram no reconhecimento que o público “burguês” lhes concede e que muitas vezes lhes assegura condições e existência quase burguesas, as razões para assumirem o papel de porta-vozes de sua classe, à qual sua obra dirige-se diretamente, os defensores da “arte social” (dominantes – DOMINADOS) encontram em sua condição econômica e em sua exclusão social os fundamentos de uma solidariedade com as classes dominadas que erige como princípio primeiro a hostilidade com relação às frações dominantes das classes dominantes e com relação a seus representantes no campo intelectual (BOURDIEU, 2007, p.193).

No momento da aula, as demandas não permitiram que trabalhássemos essa ideia com maior aprofundamento.

Sobre a questão do título abordada no item “f) Por que “Maioriade” é um microconto? Explique com suas próprias palavras.”, o aluno A. disse que o aluno da história já é “maior” e responsável por si, e os demais alunos concordaram que, sem os pais, o aluno precisa se cuidar e por isso não possui uma relação de dependência com algum responsável. Em suma, a personagem do microconto perdeu sua infância e alcançou sua “maioridade” precoce. Retomei a questão, pois notei que os alunos não tinham entendido, e a turma de modo geral disse se tratar de um microconto, pois tem uma história sendo contada com poucas palavras.

No dia 11/09/2018, na turma B, retomamos a atividade no módulo 3 em que lemos dois microcontos de Rodrigo Ciríaco. A aluna A. questionou a diferenciação do miniconto para o microconto, e então a aluna C. respondeu que o microconto é menor que o miniconto. Conversamos sobre a questão de nomenclatura e esclareci que não havia necessidade de que a aluna se prendesse a elas, mas que se atentasse à qualidade dos textos, e que a ideia da produção final seria a narrativa no perfil que coubesse no *Twitter*.

Analisamos o conto de Rodrigo Ciríaco:

“Pedido irrecusável

-Tio me dá um conto”. (Anexo 3).

Os alunos perceberam a diferença entre o sentido da palavra: “conto” (dinheiro e conto literário). Respondemos aos exercícios presentes no “Caderno da Cidade”. As questões concerniam à análise de enredo, espaço, o uso de um léxico específico ao contexto do microconto. Respondemos as questões com relação ao título do texto e, ao explicar, acabei dando as respostas e os alunos mantiveram minha interpretação. Sobre o contexto, os alunos sugeriram que a história se passava na rua, e eu intervim dizendo que os contos do livro tratam do contexto escolar e, por isso, possivelmente o escritor estaria na escola. Já a respeito do pronome de tratamento utilizado: “tio”, os alunos consideraram que é comum os alunos, as crianças, chamarem os adultos por essa alcunha, e que no conto a personagem poderia ser um escritor que visitou a escola. Nesse momento, tive que fazer um adendo explicando exemplos de pronomes de tratamento, pois alguns alunos tiveram dúvidas a respeito desse conceito.

O próximo conto estudado foi:

“Boas-vindas

— Oi?

— Oi.

— Como você chama?

— Maíra.

— Ah. Eu sou Luan.

— Legal.

— De que escola você veio?

— Eu vim do CEU.

— Puuutz, meu. Que azar!

— Por quê?

— Por quê? Oxi... Bem - vindo ao inferno!” (Anexo 3).

A pergunta proposta era a respeito dos interlocutores do texto, os alunos responderam o nome das personagens que aparecem na história, e analisaram o sentido da palavra: “CEU”, tendo o sentido de Centro Educacional Unificado e o céu que significa paraíso. Na questão sobre o título do texto, a maioria dos alunos considerou o sentido literal da expressão, apenas a aluna T. comentou a questão da ironia presente na fala de Luan.

Na questão que analisava as palavras: céu e inferno, discutimos a respeito da conotação das palavras, o sentido “celestial” de atribuição religiosa e a designação de um lugar bom e ruim. Ao ouvir a gravação, percebo que oriento bastante a interpretação dos alunos e, nesse quesito, não deixei muito espaço para que falassem. Conversamos também sobre as dificuldades de chegar em uma escola nova, onde não se conhece ninguém, e os alunos compartilharam suas inseguranças quando chegaram nessa escola.

Na questão que comenta a formalidade da língua “h) Nos dois microcontos, que linguagem é empregada: a mais formal ou informal? Para o enredo e contexto retratados, o uso é ou não adequado? Por quê?”, os alunos consideraram que o contexto aceita uma linguagem informal, por se tratar, possivelmente, de uma conversa entre alunos. Os alunos fizeram comparações com a linguagem que utilizam com o inspetor que é diferente da linguagem que usam para se referir ao professor.

Retomei a fala de alguns alunos sobre a linguagem informal estar atrelada a “falta de educação”, e os alunos comentaram que não tinham defendido essa relação, disseram que a fala foi de apenas uma aluna da sala. A aluna A. L. disse que a mãe dela, dentro de casa, utiliza a linguagem informal, e então questionei se ela era mal educada, a aluna disse que algumas vezes. A aluna A. disse que a linguagem informal dos professores parece aproximar mais os alunos para a explicação dos conteúdos.

Iniciamos a leitura do artigo: “Microcontos na era do Twitter”, de Samir Mesquita. No texto, o autor traz uma definição do que é miniconto, microconto e nanoconto; enfatizei que não é necessário aderir como única definição. O texto também traz o mais famoso microconto, do guatemalteco Augusto Monterroso:

“Quando acordou, o dinossauro ainda estava lá”. (Anexo 6).

Nesse momento, a aluna A. interrompe a leitura e diz não entender o microconto; pensamos, então, em possibilidades para a interpretação. Eu sugeri que o narrador poderia estar num tempo pré-histórico, ou, ainda, dentro de um sonho. Falei sobre o microconto e sobre como

é importante considerar os múltiplos sentidos do texto, fiz comparações de como a mesma leitura dos microcontos propostos despertou diferentes entendimentos na sala, e também em relação à outra sala, onde também havia trabalhado os mesmos textos.

Enquanto isso, o livro: *Te pego lá fora* circulava pela sala, e um dos alunos leu um dos microcontos e perguntou o que significava:

“Na sala dos professores um aviso cartaz:

- Não alimente os animais”. (CIRÍACO, Rodrigo. *Te pego lá fora*. 2ª ed. São Paulo. Editora DSOP. 2014. P.61).

Uma aluna disse que os professores não poderiam alimentar os alunos, que no caso eram chamados de animais. Comentei que os animais poderiam ser os professores que ficam presos na escola e com fome, já o aluno K., que havia feito a análise sobre a hierarquia do saber, entendeu o termo alimentar como oferecer conhecimento. Não seguimos com mais hipóteses, pois considerei que a turma poderia se dispersar na leitura do artigo.

Dando continuidade, chegamos ao trecho em que o autor menciona outro microconto, agora de Ernest Hemingway:

“Vendem-se sapatos de bebês nunca usados”. (Anexo 6).

A aluna A. comenta que o microconto tratava provavelmente da mãe que perdeu o filho e já tinha comprado as coisas para ele. Falei sobre a questão da infância e como a morte de um bebê “inocente” pode nos transtornar como leitores. A aluna A. disse que seu pai diz que, quando a pessoa morre, é porque já cumpriu sua missão na Terra. Questionei se, morrendo tão jovem, qual teria sido a missão do bebê, e a aluna disse que poderia ser fazer os pais sofrerem.

Após a leitura do texto, a aluna A. L. comentou que, se antes de ter solicitado aos alunos que escrevessem o microconto, eu tivesse explicado e dado exemplos, talvez eles tivessem tido menos dificuldades para realizar as produções escritas.

No dia 13/09/2018 realizamos o módulo 2 em que o foco era a leitura do microconto 86 do livro *III Ais* de Dalton Trevisan, presente na página 104 do “Caderno da Cidade”. Eu realizei a leitura para a turma na sala de aula.

“À saída da fábrica de bijuteria. A operária entregando ao segurança a marmita suspeita:

- Ela faz barulho? Reviste. Pode revistar. Veja quanta joia tem aí dentro.

- ...

- Só ossinho de galinha do meu almoço”. (Anexo 7).

Quando questionados sobre o entendimento do microconto, os alunos apresentaram dificuldade. Então comecei realizar questionamentos sobre o ambiente em que se passa a história, quem são as personagens, na intenção de que os alunos começassem a buscar as “pistas” do texto. Questionei sobre a pontuação, o que as reticências queriam dizer, e o aluno A. comentou que seria o movimento do segurança revistando.

Após o entendimento do texto, questionei quais sensações o conto desperta. O aluno A. comentou que a sensação foi “menos desconfiança”, e a aluna A. complementou que o segurança tirou conclusões precipitadas sobre a operária. Novamente a questionei do porquê dessa desconfiança e a aluna diz: “ele desconfiou porque ela é uma trabalhadora”. Questionei, então, qual seria a classe social da mulher e a sala responde que é baixa. Então perguntei: após a revista, o segurança viu que só havia ossos de galinha, e o que isso mostra a respeito das classes sociais? E a aluna A. disse que só porque ela estava num lugar de rico e por ser pobre o segurança achou que ela fosse furto algo. Assim como quando o pobre entra numa loja de rico, o segurança o segue, porque as pessoas acham que o pobre vai roubar tudo que tem lá. A aluna C. disse que acha que a mulher do microconto era negra, e alguns alunos se manifestaram com a mesma opinião, e que esse fator poderia ser mais um motivo para o segurança querer revistar a marmita da operária. O fato de a operária ser pobre e negra já seriam motivos para que o segurança achasse que ela estaria ali para roubar.

Questionei se os alunos já passaram por situações de desconforto ou de serem abordados por estarem em uma loja de mais alto nível. Muitos disseram que não e a aluna A., que é negra, disse que a loja de mais alto nível que ela visitou foi a *Bad Cat*. E continua relatando que os seguranças a “olham feio”, mas que nunca a barraram. Apenas uma vez a aluna foi com o cartão da mãe a uma loja, a mãe já havia dito a aluna que ela poderia gastar o quanto quisesse, porém a lojista ligou para a mãe para saber o quanto a menina poderia gastar no cartão. É possível considerar que, nesse momento, uma menor de idade com um cartão alegando que poderia gastar quanto quisesse, tenha despertado a suspeita da lojista. Mas se a aluna fosse branca e talvez numa loja que atende a classe média alta essa suspeita seria a mesma?

A aluna C. disse que se sentiu revoltada, pois se fosse um homem branco não passaria por isso, detectando o abuso de autoridade do segurança. E cita o caso de uma notícia que viu na televisão de uma advogada negra que foi “expulsa do tribunal e só soltaram ela quando o

homem branco mandou”. Referindo-se ao caso de Valéria dos Santos⁷, que foi algemada por questionar uma juíza durante uma audiência em que ainda faltava parte da contestação. No entanto, a juíza queria encerrar a sessão, ao questionar e exigir que se cumprisse o protocolo, a advogada foi algemada.

Questionei se na sociedade em que vivemos a mulher negra sofre mais opressão, e os alunos disseram que sim. A aluna A. comenta que quando uma mulher negra entra em uma loja, mesmo arrumada, ela é alvo de desconfiança. Já a mulher branca quando está toda arrumada não levanta as mesmas suspeitas. A aluna C. comenta que na mídia vemos que a beleza da mulher negra é padronizada, ela diz: “há muito padrão para o negro” [...] “a mulher magra, com a cintura fina e traços finos ainda é vista como padrão de beleza. Mas a mulher negra gorda e fora dos padrões nunca é referenciada na mídia”.

Na etapa 8 do módulo 4 os alunos tinham que trocar os microcontos produzidos e compartilhar as impressões que a leitura lhes despertavam. Algumas das produções geraram as discussões abaixo:

“Noivado

Você já esqueceu aquela noite?

Não, ainda não esqueci que ela não conseguiu chegar ao próprio noivado”.

A aluna R. compreendeu que a conversa se dava entre o noivo que perdeu sua amada, que estava a caminho do noivado e um amigo.

“Não finja que aquela noite não aconteceu.

Ela estava lá? Não estava?

Estava e eu não a vi sair”.

Para a aluna C. a questão central da história é um conversa entre duas pessoas em frente a uma casa, uma das pessoas seria um policial que estaria relembrando um caso que ocorreu naquele local. A aluna disse que se sentiu curiosa, e aí eu disse que ela pode preencher o sentido do texto com aquilo que ela entendia, pois os microcontos permitem essa interação com o leitor.

⁷Helena Borges. Valéria dos Santos – A advogada que foi presa durante uma audiência apenas por querer exercer sua atividade. 13 de setembro de 2018. Disponível em: <<https://epoca.globo.com/valeria-dos-santosadvogada-que-foi-presa-durante-uma-audiencia-apenas-por-querer-exercer-sua-atividade-23065299>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

E que não havia problema se cada aluno apresentasse sua visão, pois a leitura de cada pessoa é embasada também em suas experiências de vida.

“Cheguei da escola, fui dormir pensando que era outro dia”.

A aluna B. disse não ter entendido o microconto e a aluna A. disse que quando chega da escola, geralmente, dorme e quando acorda se confunde se ainda é o mesmo ou outro dia. E que o microconto despertou esse entendimento.

A aula findou e no dia seguinte fizemos mais trocas de interpretações e sentimentos que as leituras despertavam, porém por esquecimento não registrei a gravação.

As aulas em que trocávamos interpretações de contos escolhidos pelos alunos e contos produzidos pelos discentes foram as aulas mais proveitosas, todos tinham uma suposição a respeito do microconto e trocávamos esse entendimento de maneira bastante frequente. Inclusive, eu também oferecia a minha interpretação sobre os microcontos que foram colocados em discussão.

TURMA A

Na turma A, comecei a gravar as aulas no dia 10/09/2018, a partir da etapa 2 do módulo “Produção inicial”. Nessa turma fiz o trabalho inverso, primeiro mostrei os microcontos, solicitei que compartilhassem suas impressões e posteriormente solicitei a produção.

O primeiro grupo escolheu o microconto:

“Bala perdida:

Acorda, levanta, vá ganhar a vida...

(Disparos)

... passou tão rápida”. (FREIRE, Wilson. Disponível em:

<http://aulavirounoticia.blogspot.com/2015/03/producao-de-minicontos-pelo-9-ano-a.html>.

Acesso em: 22 abr. 2020).

O aluno M. fez uma leitura diferenciada:

“Bala perdida:

Acorda, levanta, vá ganhar a vida...

POW!

... passou tão rápida”.

Devido ao barulho e a agitação da sala, eu li novamente o conto, e o aluno disse que a leitura dele com “trilha sonora” do tiro estava melhor. Concordei. O mesmo aluno disse que a história se passava no Rio de Janeiro, pois a criminalidade estava alta na cidade. O aluno H. disse que compreendeu “o quão delicada e rápida a vida pode acabar”. O aluno M. prosseguiu: “você sai da sua casa para ganhar a vida, e do nada você morre”. E o aluno T. disse que a pessoa “sai pra trabalhar, ter mais conforto em casa e morre”. É importante observar que, nessa turma, todos os alunos do grupo quiseram opinar sobre o entendimento do microconto.

O grupo seguinte analisou o conto:

“No embalo da rede

Vou, mas levo as crianças”. (LOPES, Carlos Herculano. In. *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século*. FREIRE, Marcelino. (Org.). Ateliê Editorial. 2004. p.14).

O aluno J.V. disse que compreendeu se tratar de uma mãe que não tem com quem deixar os filhos, e, por isso, os leva para onde for. Muitos alunos analisaram que a mãe precisa levar os filhos com ela por não ter ninguém que possa cuidar deles. Já a aluna R. entendeu o contexto da separação dos pais; o microconto, para ela, mostra um diálogo de separação. Quando questionei o que a palavra “rede” tinha como referência, os alunos consideraram que a “rede” é o embalo da vida, como as ações se movem na vida e causam separações e transformações.

“FUMAÇA

Olhou a casa, o ipê florido.

Tudo para ela.

Suspendeu a mala e foi”. (BRITO, Ronaldo Correia. In. *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século*. FREIRE, Marcelino. (Org.). Ateliê Editorial. 2004.p.87).

Muitos alunos alegaram não ter compreendido o microconto. Alguns arriscaram que o homem estava indo embora, pois havia cometido um crime, e estava deixando a mulher amada para fugir da polícia. O aluno G. disse que a personagem pode ter ido atrás da amada. A aluna T. considerou que a personagem estava indo embora, de mudança, mas não teve coragem de partir. Comentei que a última frase: “Suspendeu a mala e foi”, no meu entendimento, demonstra que a pessoa partiu. O aluno H. considera que pode ter havido um término de relacionamento. É possível observar como essa turma apresenta múltiplos entendimentos, diferentemente da outra, onde os alunos se colocam menos sobre suas opiniões.

No microconto:

“Fome zero:

- Preciso comer!

Grita no SPA a mulher de 100 quilos”. (FACCIOLI, Luiz Marcos. In. *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século*. FREIRE, Marcelino. (Org.). Ateliê Editorial. 2004. p.50).

O aluno M. comentou que a mulher está tentando emagrecer, e então o aluno J. V. disse que o SPA é para relaxar. Os alunos entraram no consenso de que o SPA onde a mulher estava era para emagrecer e que, naquele lugar, ela estava passando fome por conta do regime que o SPA impunha. Consideraram que essa expressão era exagerada, porque a mulher estava apenas fazendo regime e isso não a mataria de fome literalmente.

O grupo seguinte leu o microconto:

“Adeus

Então disse:

— Viver era isso?

E fechou lentamente os olhos”. (NETO, Miguel Sanches. In. *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século*. FREIRE, Marcelino. (Org.). Ateliê Editorial. 2004. p. 68).

Para a aluna S., a personagem está com uma doença terminal e se decepcionou com a vida. Uma aluna completa que possivelmente a pessoa ficou decepcionada por ter contraído uma doença terminal. Alguns alunos sugeriram que pudesse ser a frase de uma pessoa prestes a se suicidar.

No microconto seguinte:

“Conheceu a esposa em sua festa de despedida”. (MATZ, Eddie. Disponível em: <https://www.revistabula.com/1787-30-contos-de-ate-100-caracteres/>. Acesso em: 22 abr. 2020).

A aluna B. considerou que a personagem estava fazendo uma festa, pois estava indo embora do país, mas desistiu quando conheceu a esposa. Um dos alunos sugeriu que o personagem conheceu de fato a esposa na festa que comemorava uma separação, pois quando era casado, não a conhecia profundamente. Alguns alunos consideraram que a personagem estava fazendo uma festa de despedida de solteiro e acabou conhecendo outra mulher por quem se apaixonou.

O grupo seguinte leu:

“Eu ainda faço café para dois”. (NELSON, Zac. Disponível em: <https://www.revistabula.com/1787-30-contos-de-ate-100-caracteres/>. Acesso em: 22 abr. 2020).

O aluno I. comentou que o fato de a personagem fazer café para dois lhe parece um convite, ele diz: “acho que ele quer dizer que, se alguém ainda quiser ser meu amigo, eu ainda faço café para dois”. O aluno M. comentou que o personagem é viúvo, mas ele “acostumou-se a fazer café para a esposa” e mesmo com sua morte, ele ainda faz café para dois.

O conto seguinte foi lido ainda pelo mesmo grupo:

“Boletim de carnaval

— Fui estuprada, vó. Três animais!

— E tu esperava o quê? Um noivo?”. (GUEDES, Luiz Roberto. In. *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século*. FREIRE, Marcelino. (Org.). Ateliê Editorial. 2004. p.51).

Um dos alunos comentou que talvez a moça estivesse iludida, esperando encontrar um bom rapaz na festa de carnaval. A aluna T. questionou se eram animais de verdade ou uma “interpretação”. Segundo os demais alunos, a palavra “animais” está ligada à selvageria do ato relatado no conto. A aluna T. comenta que nesse tipo de festa não tem homens que queiram compromisso sério, só querem beijar, transar e ir embora. Um dos alunos protesta que vai ao carnaval e que é para casar. Não prolongamos a discussão, porém mais uma vez seria importante refletir sobre a questão de estereótipos, além da postura conservadora da avó que não se sensibiliza com a violência sofrida pela neta e a culpabiliza por ter ido à festa de carnaval.

Já na discussão do microconto:

“Assim:

Ele me jurou amor eterno, me encheu de filhos e sumiu por aí”. (RUFFATO, Luiz. In. *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século*. FREIRE, Marcelino. (Org.). Ateliê Editorial. 2004. p.52).

O aluno D. disse que “o homem brincou com os sentimentos da mulher e só queria comer ela”. E o aluno E. complementou, alegando que a personagem acreditou nas juras de amor do homem, e no fim ele a abandonou. Então tiveram relações sexuais sem preservativo e quando a mulher engravidou, o homem foi embora.

“Bodas de prata

Há anos não trocam palavra. Não se olham de frente.

Hoje tiram fotos de mãos dadas”. (SCHNEIDER, Henrique. Disponível em:

<http://www.henriqueschneider.com/home/?pagina=microcontos2&codigo=5>. Acesso em: 22 abr. 2020).

A aluna R. disse que entendia que as personagens se conheciam, mas não se falavam. A aluna T., de outro grupo, considerou que eles são casados há 25 anos, mas fingem ser felizes: “por dentro, entre quatro paredes, não são. É apenas um relacionamento de aparência”. Os demais alunos concordaram com a ideia de que o casal tinha um relacionamento infeliz, mas procurava manter o status de felicidade.

“O EUTANAZISTA

Não podendo eliminar o resto da humanidade, suicidou-se”. (MATTOSO, Glauco. In. *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século*. FREIRE, Marcelino. (Org.). Ateliê Editorial. 2004. p.34).

O aluno M. analisou a referência com o nazismo, pois a personagem queria que a nação seguisse o padrão de vida dele. Como isso não foi possível, frustrado, o personagem se suicidou. Apenas esse aluno fez a referência ao nazismo através do título do microconto.

No microconto:

"TV no quarto

E os pais na sala, assistindo a um documentário sobre os dramas da adolescência”.

(BRASILIENSE, Leonardo. Disponível em:

<http://www.literaturadigital.com.br/minicontoscoloridos/miniconto.html>. Acesso em: 22 abr. 2020).

Os alunos do grupo que escolheram esse conto alegaram não terem entendido o porquê de a TV estar no quarto se eles estavam na sala. A aluna T. disse: “Esse título não tem nada a ver! Por que os pais estão na sala se o menino está assistindo TV no quarto?”. O aluno P. comentou “por que eles não assistem juntos?”. Então, o aluno G., que não estava no grupo, pontuou: “eu entendi assim: os pais estão vendo um documentário de adolescente na TV, pra tentar entender o filho. Sendo que o certo era perguntar direto pra ele”. Então questionei a turma se eles conversam sobre as dificuldades da adolescência com os pais. E muitos disseram que não, e que quando tentam são repreendidos pelos pais; disseram que os pais não entendem as questões da adolescência. Então, a aula, aos atropelos e gritarias, finalizou. É importante

ressaltar que a aula com essa turma foi bastante tumultuada e barulhenta. Os alunos estavam agitados e as conversas paralelas dificultavam o aprofundamento das reflexões que os microcontos poderiam suscitar. Mesmo assim, muitos alunos, que possuem histórico de indisciplina, quiseram opinar e compartilhar suas percepções dos contos com a turma.

No dia 13/09/2018 continuamos a etapa 1 do módulo 1 em que os alunos, após escolherem os microcontos, deveriam compartilhar seu entendimento.

Após a leitura diária, retomamos as interpretações dos microcontos escolhidos pelos alunos.

No microconto:

“Caiu da escada e foi para o andar de cima”. (MYRTEES, Adrienne. In. *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século*. FREIRE, Marcelino. (Org.). Ateliê Editorial. 2004. p.02).

O aluno M. interpreta que a pessoa que caiu é rica e mesmo com a queda continua no andar de cima, pois por uma perspectiva social a pessoa com dinheiro está acima das mais pobres. O aluno H. disse compreender que a pessoa caiu, morreu e foi para o céu, para ele a questão de ir para o céu está ligada à expressão “andar de cima”.

“Conto de horror

A mulher que amei se transformou em fantasma.

Eu sou o lugar das aparições”. (ARREOLA, Juan José. Disponível em:

https://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=2196&titulo=Pequena_poetica_do_miniconto. Acesso em: 22 abr. 2020).

A aluna R. comenta que entende que um homem era casado com uma mulher que tinha contato com elementos sobrenaturais, ela morreu e começou a aparecer para ele em espírito. Mas a aluna comenta, inclusive, que foi pesquisar em seu celular a palavra: “aparição”, pois ela não sabia o significado, o que talvez tivesse comprometido sua compreensão a respeito do conto.

No momento da aula expliquei aos alunos o meu entendimento de que a mulher de fato morreu, mas que ela aparece na lembrança do narrador. Mas ao ouvir a aula e ler novamente o conto, percebo que o conto pode tratar também de saudades, afinal o sentido da mulher ter se tornado fantasma pode estar ligado com o fato de ela ter desaparecido e deixado saudade no narrador. Abro um parênteses aqui para uma reflexão: hoje observo que essa é a magia por trás

do microconto, pois muito de nossas vivências e experiências se refletem quando colocamos em voga a leitura subjetiva. As experiências que vivo hoje são diferentes daquelas do ano passado, o que me permitiu talvez uma outra leitura.

“— Lá caixão...

— Sim, paizinho.

— Não deixe essa aí me beijar...”. (TREVISAN, Dalton. In. *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século*. FREIRE, Marcelino. (Org.). Ateliê Editorial. 2004. p.20).

A aluna T. diz: “Professora, sabe aquele ditado: “nem morto” tipo essas coisas, eu acho que é disso que se trata”, ela diz que o narrador não quer que a pessoa o beije nem morto. Os demais alunos não quiseram compartilhar o entendimento com a turma. Então eu disse que meu entendimento é que no velório o pai disse para a filha que ele não queria ser beijado por uma possível familiar ou conhecida que estava acompanhando a cerimônia.

No dia 14/09/2018 iniciamos as etapas 2 e 3 do módulo I e realizamos a discussão do microconto “Maioridade”, de Rodrigo Ciríaco, presente na página 80 do “Caderno da Cidade”. Realizei a leitura do microconto com os alunos:

“Maioridade

— Peste! Já chega! Vou convocar seus pais agora.

— Então, chama. Pode chamar, prussôra. Desde que nasci num sei nada sobre eles...”

(Anexo 2).

Os alunos começaram a sugerir sentidos aleatórios: “ele é órfão”, “é bagunceiro”, “maloqueiro”, “é uma peste”. A aluna T. disse que o aluno é revoltado por não ter pai e mãe. Já a aluna L. disse que o menino pode usar a indisciplina com uma forma de autodefesa, nas palavras da aluna: “ele deve ter medo das pessoas que estão ao redor dele machucar ele, então o jeito dele se defender é ser desobediente e mal educado”. A aluna T. disse não achar que chegasse a esse ponto, e os demais alunos intervieram: “ah, mas você tem pai e mãe!”. A aluna S. disse que, independentemente, do aluno ter pai e mãe, se os pais são ausentes e não dão atenção, não educam, o menino também pode ser uma pessoa ruim. O aluno P. disse que o aluno pode estar passando por situações de *bullying* por ser órfão e isso gera um comportamento depressivo e agressivo em sala de aula.

Fiz o mesmo questionamento realizado na turma B a respeito da professora ser mulher e se esse diálogo aconteceria com professores homens. Os alunos começaram a mencionar professores diferentes que eram mais rígidos, até que um aluno deu o exemplo da assistente de direção, dizendo que se ela fosse professora os alunos a respeitariam, pois o respeito não está ligado ao gênero, mas a postura rígida do professor ou da gestão.

No dia 17/09/2018 realizamos as etapas 4 e 5 do módulo 2, a proposta era a realização da leitura do microconto 86. de Dalton Trevisan retirado do livro *III Ais* e presente no “Caderno da Cidade” página 104. Li o microconto em voz alta para os alunos:

“À saída da fábrica de bijuteria. A operária entregando ao segurança a marmitta suspeita:

- Ela faz barulho? Reviste. Pode revistar. Veja quanta joia tem aí dentro.
- ...
- Só ossinho de galinha do meu almoço”. (Anexo 7).

O aluno J. disse: “o segurança achou que ela tinha roubado a joia”. Quando questionei o que os alunos acharam, o aluno G. disse que tinha gostado do desenho que ilustra o microconto. Então perguntei qual seria a relação do desenho com a história e o aluno M. disse: “discriminação”. A aluna R. comenta que pelo fato de o segurança saber que a mulher vem da favela e que lá os roubos são comuns, então ele achou que a operária havia roubado a fábrica. A aluna S. disse que considera que a funcionária foi demitida e o segurança tinha a obrigação de revistá-la antes que ela fosse embora.

Perguntei para a turma se o segurança tinha razão em revistar a operária, e a maioria dos alunos considerou que o segurança tomou a atitude correta, pois é o trabalho dele. Então a aluna R. disse: “eu não gostaria de ter minha marmitta revistada ao sair do trabalho. Imagine uma mulher que mora na favela, negra...”. Então a turma a interrompeu questionando que, até o momento, ninguém tinha dito que a mulher era negra. Depois dessa declaração R. explica: “Pela imagem acho que a operária é moradora da favela, a maioria das pessoas que estão na favela são negras e quase sempre são revistadas pela polícia. Mas é bem capaz do segurança que revista ela também ser negro. E que o segurança, sendo negro, sabe que algumas pessoas negras oriundas da favela têm envolvimento com o crime”. O aluno G. questiona: “Então se entra um negro no banco é ladrão!?”. A aluna R. diz que é um senso comum e que o segurança poderia ter esse comportamento, pois nas palavras da aluna: “a sociedade pensa assim”.

O aluno P. disse que a função do segurança é revistar independentemente se “ela for da favela ou de Alphaville”. E a aluna T. comenta que pelo fato de ser uma fábrica de bijuteria, todos deveriam ser revistados. Então questionei se as pessoas de cargos mais altos seriam

revistadas. Os alunos começaram a sugerir respostas. Então disse à turma que não sabemos se é procedimento da empresa, pois o conto expõe o verbo: “entregando” e que essa conjugação nos permite imaginar que a situação está ocorrendo no momento que estamos lendo.

A aluna T. disse que a operária trata o segurança com ironia, quando diz: “Veja quanta joia tem aí dentro”. A sala começou a ficar agitada com todos comentando a respeito do microconto. Então os alunos entram num consenso de que o segurança ter de revistar a marmita é procedimento comum. A aluna T. coloca a questão do segurança talvez ser da favela também e por isso ele desconfiou da operária. Todas essas hipóteses partiram do pressuposto de que a ilustração tem relação com a localidade em que a operária mora, porém é importante observar que o microconto não diz a origem da operária e nem do segurança.

Então questionei que tanto o segurança quando a operária provavelmente recebem o mesmo salário e possuem a mesma posição hierárquica. Mas ao invés do segurança refletir sobre essa condição de ambos, ele desconfiou da operária e resolveu revistá-la.

Seguimos respondendo às questões presentes no “Caderno da Cidade”, na página 105, que contém uma lista (*Anexo 8*) para que os alunos classifiquem o tipo de narrador, qual o espaço em que ocorrem as ações, o tempo e as personagens, retomando elementos estruturais da narrativa. Ao finalizarmos a atividade, pedi para que os alunos retornassem às primeiras produções feitas na etapa 1, produção inicial, e observassem se o microconto contava uma história e caso contrário os alunos deveriam reescrevê-lo. Essa proposta está presente na etapa 7 e 8 módulo 2.

A aula de compartilhamento das produções e impressões dos alunos sobre o conto escrito pelo colega infelizmente não foi gravada por um esquecimento. Das aulas gravadas, procurei retratar aqui os momentos mais ricos de discussão, porém é possível constatar que, voltando às gravações, a quantidade de alunos na sala e as agitações do dia dificultaram uma discussão mais ampla dos conteúdos. Passemos agora para a análise das produções escritas.

4.4 As produções escritas

Importante destacar que além da leitura, a sequência também propõe a escrita de textos literários; com o objetivo de desenvolver no aluno essa modalidade que, com o passar dos anos escolares, vai cedendo lugar para a escrita com moldes mais objetivos, como, por exemplo, a escrita científica. Esse fato é constatado também por REZENDE (2018):

[...]Se a leitura vai, em tese, voltando-se para textos cada vez mais complexos até que se chega às grandes obras da literatura nacional, a escrita, por outro lado, vai perdendo lugar à medida que os estudantes avançam na escolaridade e o lúdico cede ao conhecimento dito sério (p.93).

Além disso, outra problemática a ser discutida é a de que os textos ficcionais que são focos das produções escritas dos alunos possuem uma didática de reprodução das marcas dentro de um determinado gênero do discurso. E dificilmente os manuais orientam uma escrita que tenha como foco o desenvolvimento das percepções dos alunos:

Tampouco, porém, tais modalidades se tornam de fato expressão criadora do aluno – são, como antes, ensinamento de uma forma de base, derrapando no mais das vezes para a classificação e identificação dos elementos linguísticos da composição desses gêneros (retornando-se ao que se criticava no ensino da língua com os exercícios gramaticais) (REZENDE, 2018.p.94).

Também ressalto aqui, que tanto minha formação quando os manuais educacionais, Currículo da Cidade e formações, deixam a desejar quando o assunto é o desenvolvimento de escrita literária. Sendo assim, foi a leitura de teóricos no mestrado e os caminhos que minha orientadora e a banca de qualificação me deram que permitiram refletir sobre de que maneira a escrita literária poderia ser incluída na sequência didática considerando todos os itens que a tornam possível: marcas do gênero, liberdade no ato da escrita e considerações da expressividade do texto através do uso de pontuações, entre outras ações. Tanto o Caderno da Cidade quanto as leituras realizadas durante essa pesquisa permitiram que o trabalho com as pontuações fosse em favor da expressividade, o que ajudou a conceituar o uso. Para os alunos, o uso da pontuação surgiu a serviço do texto.

[...] Também é rejeitada a excessiva preocupação com a ortografia e a forma do texto em detrimento do registro daquilo que o aluno deseja dizer. Não é conveniente que a produção escrita seja um mero pretexto para a correção da norma culta, mas sim um espaço de interlocução de cujas informações aluno e professor podem se apropriar para verificar a eficácia do uso da linguagem (COSSON. 2006. p.112).

Após a produção inicial, entramos em contato com diversos microcontos, e essas leituras e discussões também possibilitaram menor resistência por parte dos alunos em realizarem as atividades escritas. Os alunos foram leitores e puderam, então, desenvolver sua escrita com mais motivação. “[...]o jovem escrevedor só será possivelmente um autor se, antes, aprender a analisar sua experiência de leitor de literatura para alimentar sua experiência de escrita” (TAUVERON, apud. REZENDE, 2018.p.99)”.

A seguir podemos observar algumas produções dos alunos. Inicialmente, como visto na sequência desenvolvida, tínhamos como objetivo que os alunos produzissem um microconto.

TURMA B

Na turma B, antes de conceituar o gênero, solicitei que os alunos escrevessem um microconto da forma que entendessem.

O exemplo a seguir trata-se de uma produção inicial sem conceituação prévia:

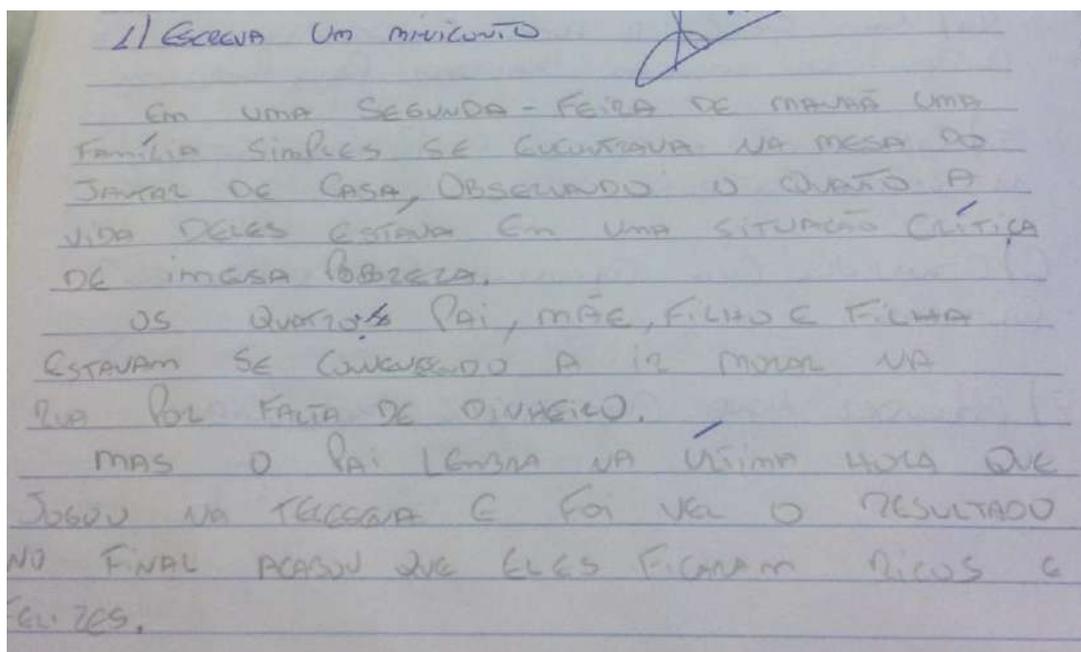


Figura 7: Produção inicial de microconto realizada pelo aluno A. da turma B.

Era uma Segunda-feira de manhã uma família simples se encontrava na mesa do jantar de casa, observando o quanto a vida deles estava em uma situação crítica de imensa pobreza.

Os quatro Pai, Mãe, Filho e Filha estavam se convencendo a ir morar na rua por tanta falta de dinheiro.

Na etapa 8 da sequência didática, foi solicitado, então, que os alunos retornassem à produção inicial e, tendo em vista os estudos apresentados, conferissem se ela se tratava de um microconto. Nesse momento, os alunos tiveram a livre escolha de revisar ou readaptar seu texto e até mesmo criar um novo. Essa foi a segunda produção do aluno A. estudante da turma B.

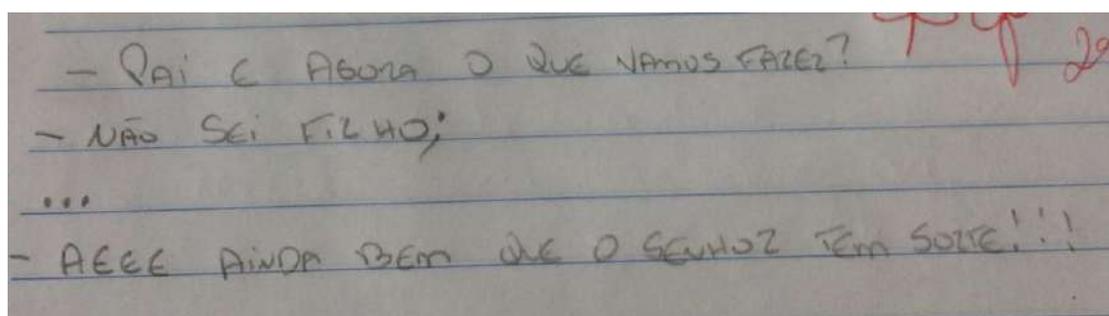


Figura 8: Readaptação da produção inicial realizada pelo aluno A. turma B.

- Pai e agora o que vamos fazer?
- Não sei filho;
- ...
- Aeee ainda bem que o senhor tem sorte.

É possível perceber que, quando foi proposto aos alunos da turma B produzirem um microconto com aquilo que eles imaginavam ser um microconto, surgiram histórias mais longas. A seguir mais um exemplo de microconto na primeira produção da turma B, realizada pela aluna A.

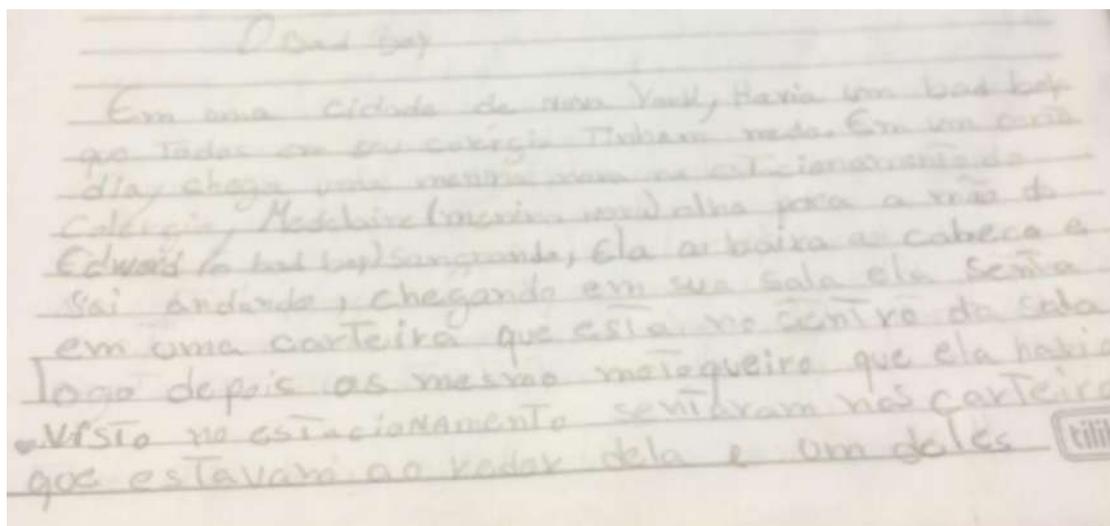


Figura 9: Produção inicial realizada pelo aluna A. turma B.

O Bad Boy

Em uma cidade de Nova York, Havia um bad boy que todos em seu colégio tinham medo. Em um certo dia, chega no estacionamento do Colégio, Medeline (menina nova) olha para a mão de Edward (o bad boy) sangrando, Ela a abaixa a cabeça e sai andando, chegando em as sala ela senta em uma carteira que esta no centro da sala. Logo depois os mesmo motoqueiro que ela havia visto no estacionamento sentaram nas carteira que estavam ao redor dela e um deles...

O conto segue por mais três páginas. Então na etapa 8 do módulo 3, após as ações de discutir e conceituar o microconto, a aluna retoma a sua produção anterior e produz o seguinte microconto.

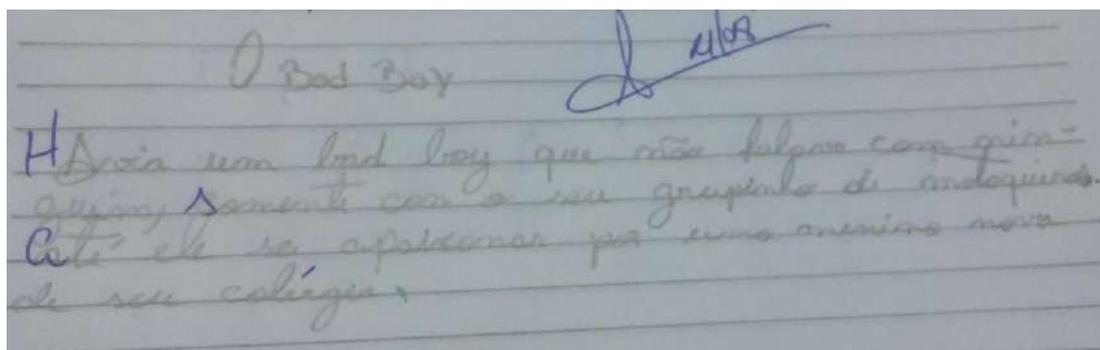


Figura 10: Readaptação da produção inicial realizada pelo aluno A. turma B.

O Bad Boy

Avia um bad boy que não falava com ninguém, somente com seu grupinho de motoqueiros. Até ele se apaixonar por uma menina nova de seu colégio.

A aluna percebeu que deveria deixar sua história mais concisa, porém ainda manteve o caráter da narrativa longa. Sua produção não pareceu um microconto, e sim um início de uma narrativa.

O ato de contar uma história mais longa aconteceu em mais alguns casos na turma B, como podemos observar na produção do aluno Y.:

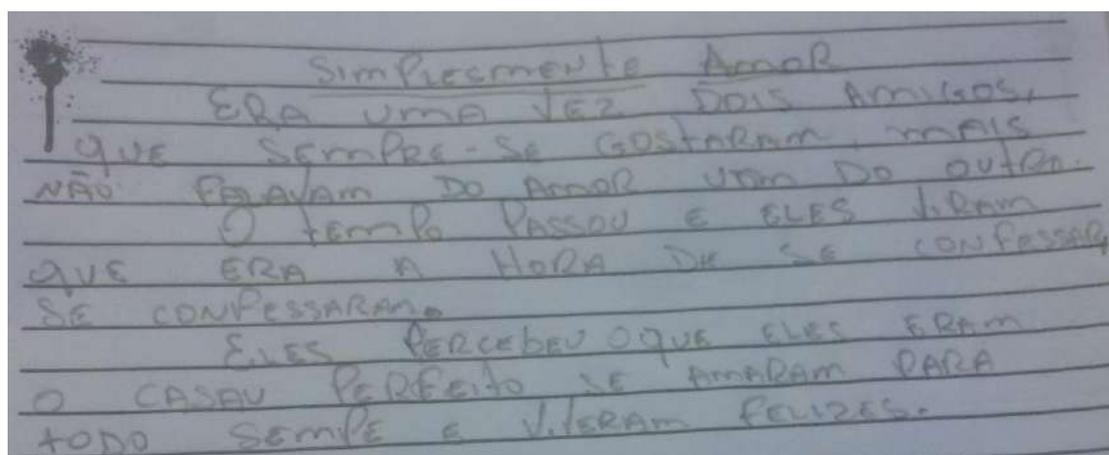


Figura 11: Produção inicial realizada pelo aluno Y. turma B.

Simplesmente Amar

Era uma vez dois amigos que sempre – se gostaram, mais não falavam do amor um do outro.

O tempo passou e eles viram que era a hora de se confessar, se confessaram.

Eles perceberam o que eles eram o caso perfeito, se amaram para todo sempre e viveram felizes.

No momento da segunda produção, alguns alunos compreenderam que o microconto tinha que ser conciso e contar uma história e, como o aluno acima, a maioria conseguiu fazer essa adaptação após as aulas de contato com microcontos.

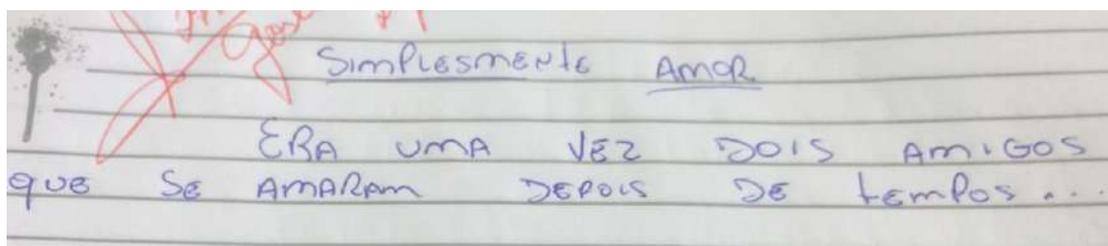


Figura 12: Readaptação da produção inicial realizada pelo aluno Y. turma B.

Simplesmente amor

Era uma vez dois amigos que se amaram depois de tempos...

Outra questão que nos chama a atenção é o uso do “Era uma vez”. Antes do conceito do microconto, muitos alunos iniciaram suas histórias com essa locução adverbial de tempo, típica de início de contos de fadas. É possível considerar que, para alguns alunos, o início da história tem aspecto de contos de fadas, talvez por ser o gênero ao qual mais conseguem recorrer de memória, mesmo com fatos tidos como próximos à nossa realidade. A aluna B. retratou um conto com uma senhora que morava no morro, onde houve um deslizamento de terra.

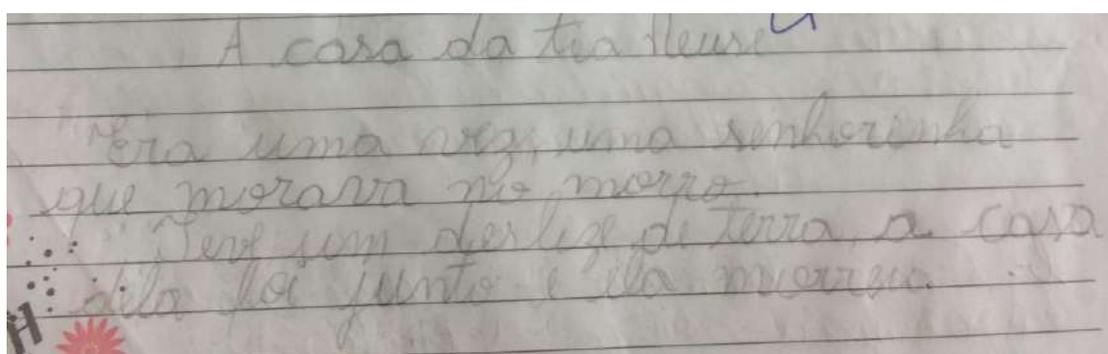


Figura 13: Produção inicial pela aluna B. turma B.

A casa da tia Neuse

Era uma vez, uma senhorinha que morava no morro.
Teve um deslize de terra, a casa dela foi junto e ela morreu.

A aluna B. quis criar um outro microconto, uma vez que, na etapa 7 do módulo 2, foi solicitado que os alunos voltassem às produções iniciais.

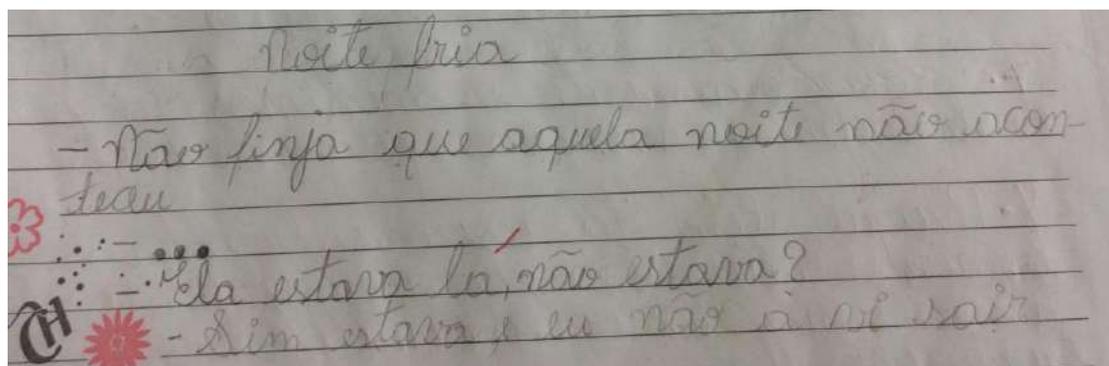


Figura 14: criação de um novo microconto pela aluna B. da turma B.

Noite fria

- Não finja que aquela noite não aconteceu
- ...
- Ela estava lá, não estava?
- Sim estava e eu não a vi sair.

Aqui podemos notar, além da brevidade, a tensão característica dos microcontos. A aluna utilizou elementos como o diálogo sem a apresentação das personagens, a pontuação e as elipses para que o leitor possa participar ativamente com sua interpretação. Nesse momento, é possível notar que a aluna suprime o “Era uma vez” e a história deixa de ser uma narração curta que parece não ter sido contada por falta de espaço, para então assumir um caráter mais poético.

Os alunos que optaram por adaptações utilizaram as reticências como marca mais presente na indicação de elipses no texto, talvez por inspiração do conto 86, de Dalton Trevisan, estudado na etapa 6 do módulo 2.

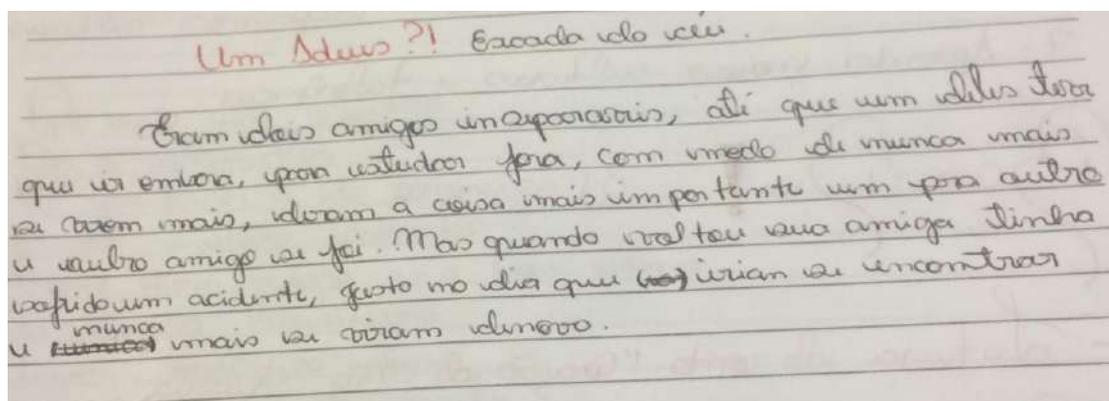


Figura 15: Produção inicial pela aluna J. da turma B.

Um Adeus?!

Eram dois amigos inseparáveis, até que um deles teve que ir embora, para estudar fora, com medo de nunca mais se virem mais, deram a coisa mais importante um pra outro e outro amigo se foi. Mas quando voltou sua amiga tinha sofrido um acidente, justo no dia que iriam se encontrar e nunca mais se viram denovo.

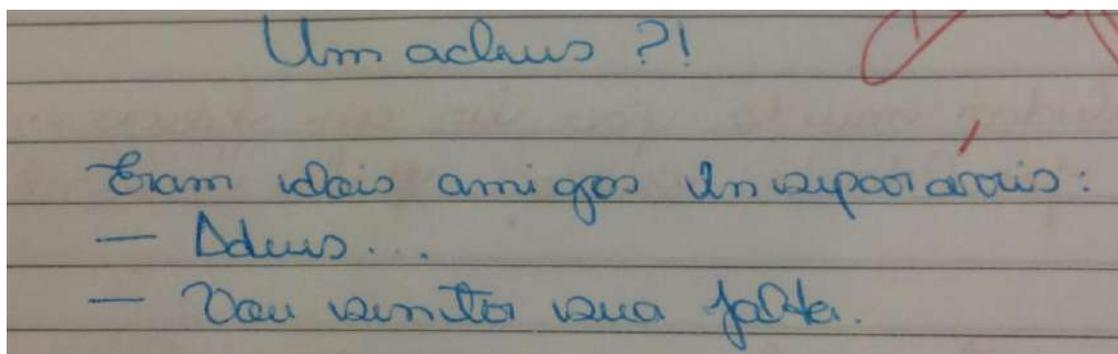


Figura 16: Adaptação da produção inicial realizada pela aluna J. da turma B.

Um Adeus?!

Eram dois amigos inseparáveis:

- Adeus...
- Vou sentir sua falta.

Mais uma vez, percebemos o uso das reticências e a presença de diálogo. Aqui a aluna se utiliza desses recursos para trazer a tensão à narrativa e não há apresentação dos personagens, apenas é dito que são “amigos inseparáveis”.

Alunos com menor dificuldade de escrita conseguiram atender à proposta já na segunda produção, como foi o caso da aluna C.

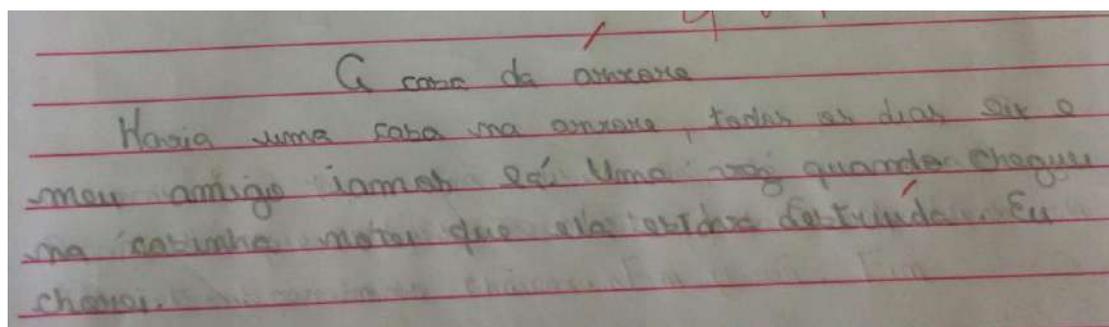


Figura 17: Produção inicial realizada pela aluna C. da turma B.

A casa da árvore

Havia uma casa na árvore, todos os dias eu e meu amigo íamos lá Uma vez quando cheguei na casinha notei que ela estava destruída. Eu chorei.

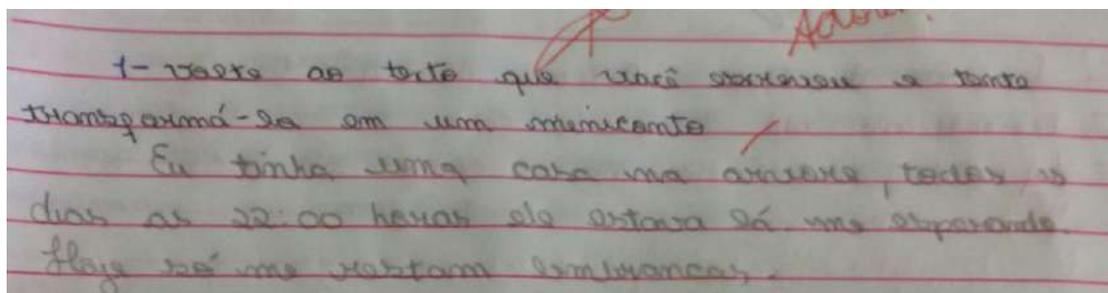


Figura 18: Adaptação da produção inicial realizada pela aluna C. da turma B.

Eu tinha uma casa na árvore, todos os dias as 22:00 horas ele estava lá me esperando.

Hoje só me restam lembranças.

Ressalto aqui que alguns alunos possuíam dificuldade e resistência ao escrever, e, talvez, a possibilidade da livre criação de um microconto os auxiliou, mesmo que ainda não tenham atendido plenamente à proposta. Porém, conseguir que alunos com dificuldade de escrita produzissem um texto foi uma experiência positiva. Segue o microconto de um aluno com esse perfil.

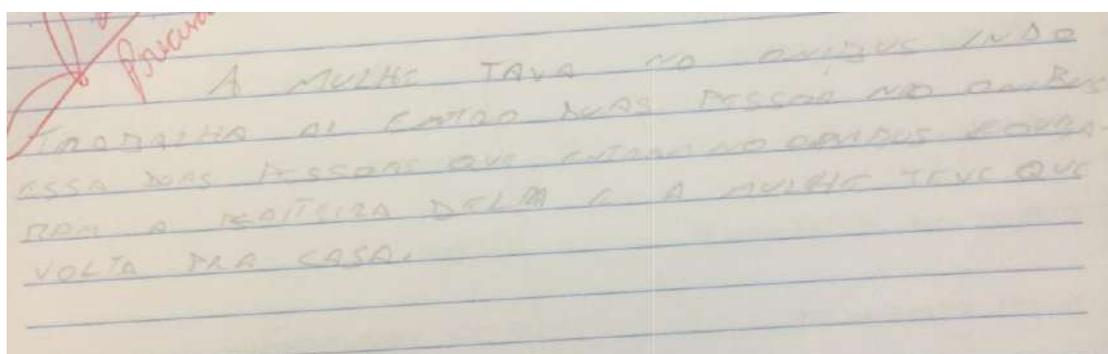


Figura 19: Produção inicial realizada pela aluno A. da turma B.

A mulher tava no onibus indo trabalha ai entrou duas pessoas no onibus essas duas pessoas que entraram no onibus roubaram a carteira dela e a mulher teve que volta pra casa.

É importante destacar que o aluno em questão dificilmente realizava as atividades propostas, tinha muita resistência ao escrever e participava pouco das aulas. Em conversa com a mãe do aluno, ela explicou que ele tomava fortes medicamentos e que apresentava problemas cognitivos e fazia acompanhamento psicológico. De alguma forma, produzir um texto fez com que ele demonstrasse um pouco mais de autoestima diante da proposta.

A aluna A. fez um microconto que também não atendia a proposta, assim como alguns alunos da turma B, que veremos a seguir. Ela utilizou frases que pareciam aforismos e o teor de narrativa não se mostrou presente, mesmo na segunda produção.

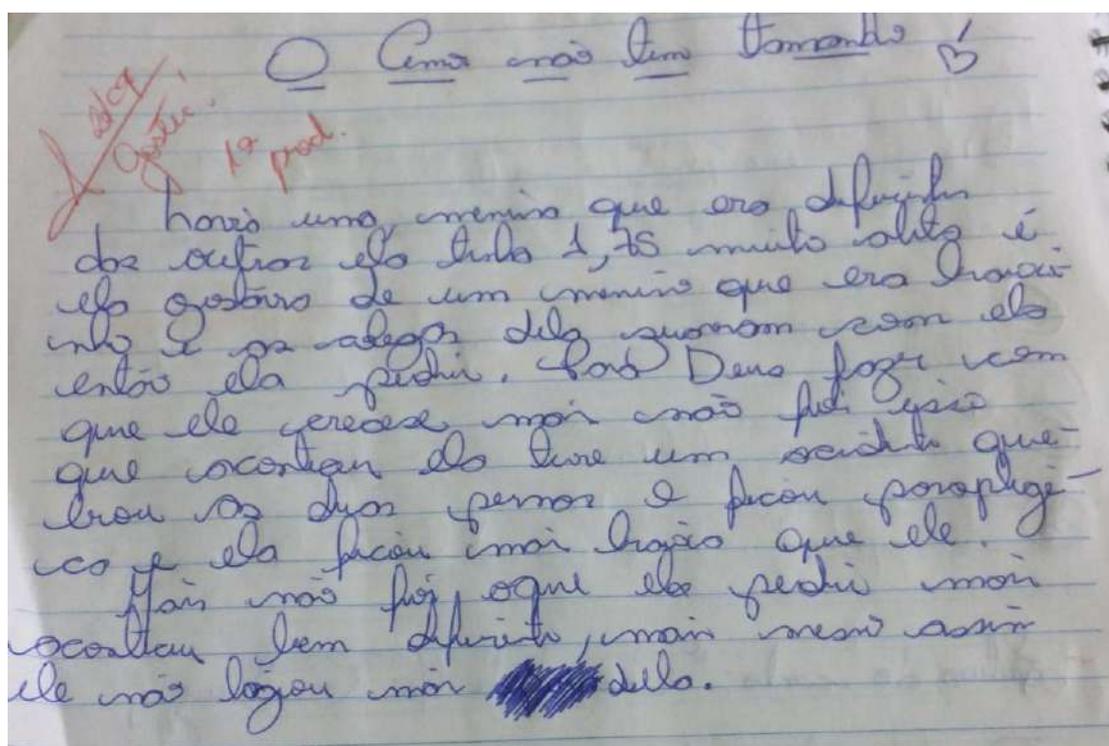


Figura 20: Produção inicial realizada pela aluna A. da turma B.

O amor não tem tamanho!

Havia uma menina que era diferente das outras ela tinha 1,75 muito alta é ela gostava de um menino que era baixinho e as amigas dela zueavam com ela então ela pediu. Para Deus fazer com que ele crescesse mais não foi isso que aconteceu, ela teve um acidente quebrou as duas pernas e ficou paraplégica e ela ficou mais baixa que ele.

Mais não foi o que ela pediu mais aconteceu bem diferente, mais mesmo assim ele não ligou mais dela.

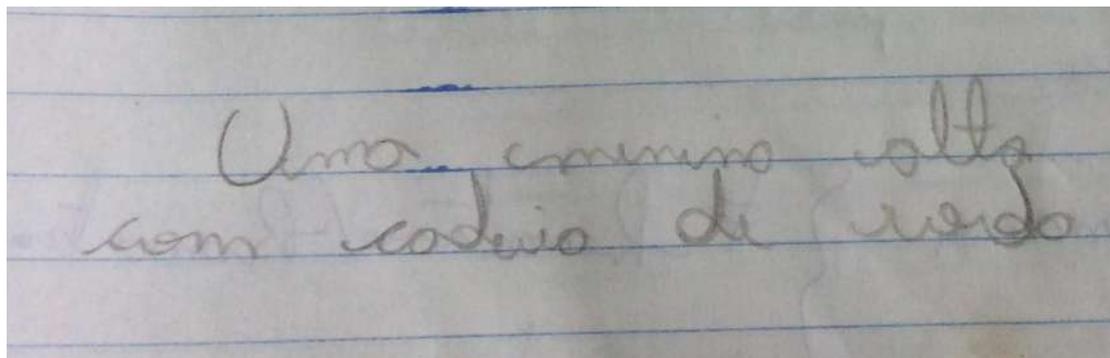


Figura 21: Segunda produção realizada pela aluna A. da turma B

Uma menina alta
Com cadeira de roda

Na segunda produção a aluna de fato reduziu a história, mas tornou-a apenas uma frase reflexiva, ou o início de uma história e não um microconto.

O aluno K., que também possui dificuldade de escrita e pouca participação nas aulas, realizou a primeira produção, que não estava adequada à proposta:

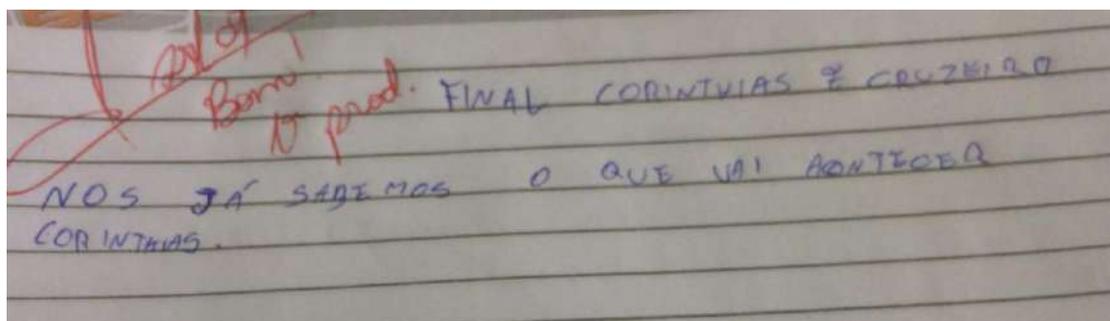


Figura 22: Segunda produção realizada pelo aluno K. da turma B

Final corinthians e cruzeiro
Nos já sabemos o que vai acontecer corinthians.

Mais à frente veremos que, quando a atividade pedia a publicação no *Twitter*, o aluno produz de fato um microconto, demonstrando ter apreendido o conceito.

Outra atividade que se faz importante mencionar aqui foi a de produzir um microconto a partir de outro conto presente na etapa 9 do módulo 3. O conto se chama: “Um novo brinquedo”, de Rodrigo Ciríaco, publicado no livro *Eu sou favela*. A proposta era que os alunos, em grupos, lessem o conto e o transformassem em microconto, partindo das aulas que realizamos as discussões e conceituações.

Resumidamente, o conto “Um novo brinquedo” retrata a história de um menino apelidado de “Gigante” que estava no sexto ano e, ao chegar atrasado e tentar pular o muro da escola, encontra um brinquedo e o esconde de todos os colegas. Através de escolhas lexicais, o narrador faz o leitor inferir que o brinquedo se trata de uma arma. Apenas no final do conto percebemos que o brinquedo é um carrinho de bombeiro. O conto na íntegra está no anexo 9, vejamos agora algumas produções dos alunos da turma B.

A proposta, como dito anteriormente, era que de os alunos, em grupos, produzissem um microconto partindo do conto lido na aula.

Nesse momento, até os alunos com mais dificuldade aceitaram participar da atividade. Com isso, retomamos as análises de suas produções.

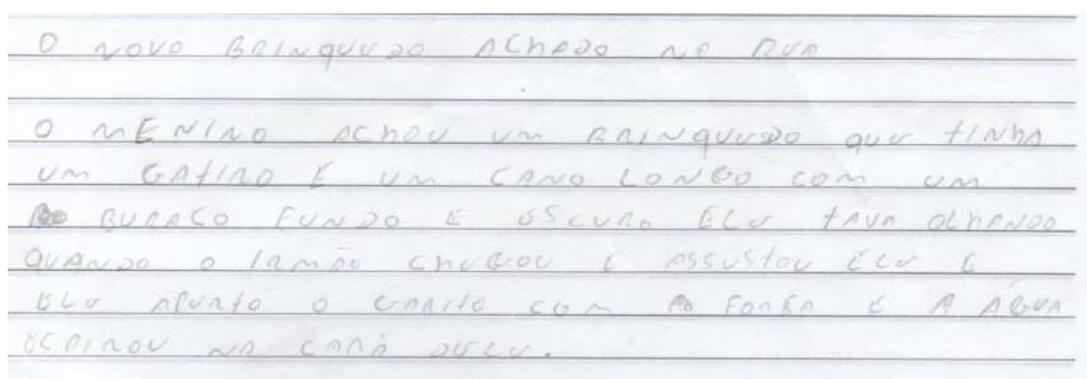


Figura 23: Produção de um microconto aluno A. Turma B.

O Novo Brinquedo Achado na Rua

O Menino Achou um Brinquedo que tinha um Gatiro e um cano longo com um Buraco Fundo e Escuro Ele Tava Olhando Quando o Irmão Chegou e Assustou Ele e Ele Apurto o Garito com Forsa E A Água Espirou Na Cara Dele.

Percebemos que o aluno A. realizou um resumo da história e não um microconto, mas ele novamente se propôs a realizar a atividade, mesmo sendo um aluno apático em sala, que dificilmente se mostrava interessado em realizar algo. A proposta da atividade era em grupo, mas por questões de socialização em sala, esse aluno preferiu realizá-la sozinho.

O aluno W., que também se propunha poucas vezes a realizar as atividades, provavelmente devido a sua dificuldade, realizou num grupo com mais dois colegas, a proposta de transformar o conto em microconto. Vejamos a seguir:

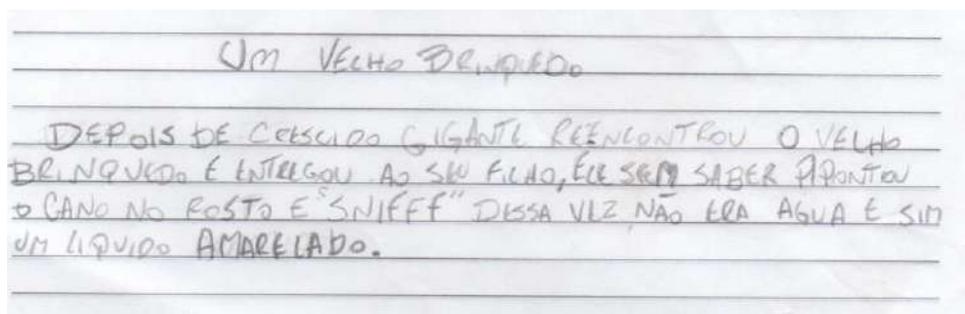


Figura 24: Produção de um microconto dos alunos W. A. e G. da turma B.

Um Velho Brinquedo

Depois De Crescido Gigante Reencontrou O Velho Brinquedo e Entregou ao Seu filho, Ele Sem Saber Apontou o Cano No Rosto E “Sniff” Dessa Vez Não Era Agua E Sim Um Líquido Amarelado.

Os alunos, além de terem criado um microconto baseado no conto “Um novo brinquedo”, fizeram uma passagem de tempo, como se o brinquedo fosse repassado para a próxima geração de Gigante, e o “líquido amarelado” é a demonstração de que o carrinho foi guardado por muito tempo.

Outra aluna também fez um microconto, priorizando esse deslocamento para um tempo futuro:

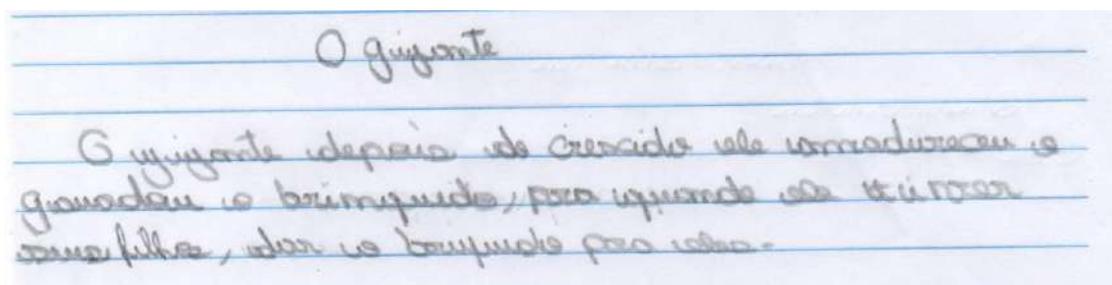
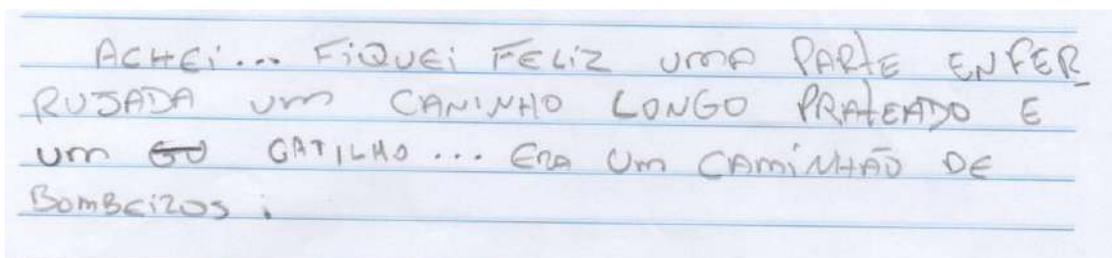


Figura 25: Produção de um microconto das alunas H. C. e T. da turma B.

O gigante

O gigante depois de crescido ele amadureceu e guardou o brinquedo, pra quando ele tiver seus filhos, dar o brinquedo para eles.

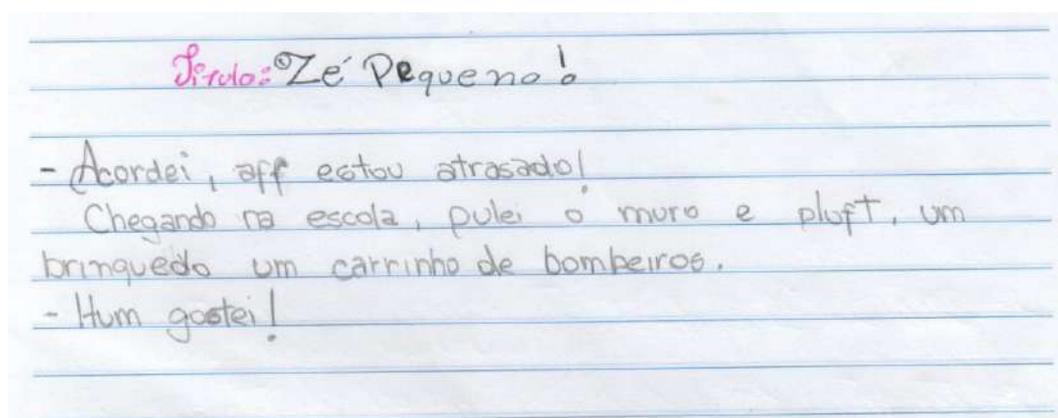
Alguns alunos inseriram a ideia da quebra do mistério ao final do microconto, fechando assim o sentido de uma história que deveria ser ampliada para que o leitor pudesse inferir um pouco mais.



ACHEI... FIQUEI FELIZ UMA PARTE ENFER RUSADA UM CANINHO LONGO PRATEADO E UM SO GATILHO ... ERA UM CAMINHÃO DE BOMBEIROS.

Figura 26: Produção de um microconto dos alunos A., A. e Y. da turma B.

Achei... Fiquei Feliz uma Parte Enferrujada um caninho Longo Prateado e Um Gatilho...Era um Caminhão de Bombeiros.



Título: Zé Pequeno!

- Acordei, aff estou atrasado!
Chegando na escola, pulei o muro e pluft, um brinquedo um carrinho de bombeiros.
- Hum gostei!

Figura 27: Produção de um microconto das alunas C. e B. da turma B.

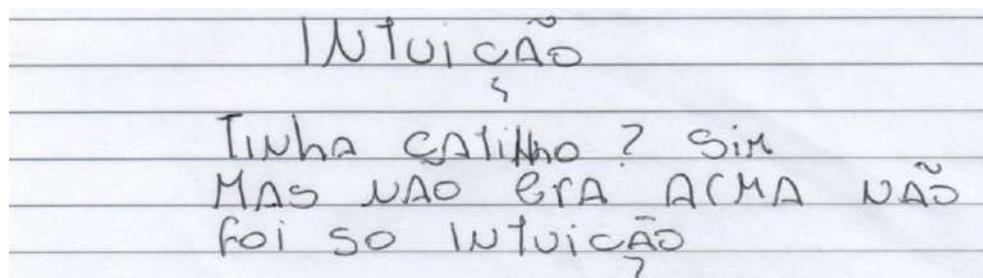
Título: Zé Pequeno!

- Acordei, aff estou atrasado!

Chegando na escola, pulei o muro e pluft, um brinquedo um carrinho de bombeiros.

- Hum gostei!

É possível notar que os alunos que atenderam a proposta mais próxima para a produção de um microconto foram aqueles que dificilmente faltam às aulas e acompanharam todas as etapas da sequência didática proposta.



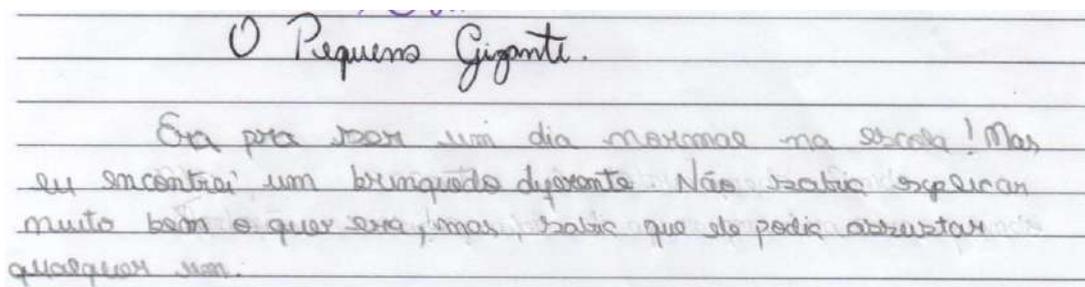
INTUIÇÃO

Tinha gatilho? Sim
MAS NAO ERA ACMA NAO
FOI SO INTUIÇÃO

Figura 28: Produção de um microconto das alunas A. e R. da turma B.

Intuição
 Tinha gatilho? Sim
 Mas não era arma não
 Foi so intuição

Outra produção:



O Pequeno Gigante.
 Era pra ser um dia normal na escola! Mas eu encontrei um brinquedo diferente. Não sabia explicar muito bem o que era, mas sabia que ele podia assustar qualquer um.

Figura 29: Produção de um microconto das alunas A. C. e A. da turma B.

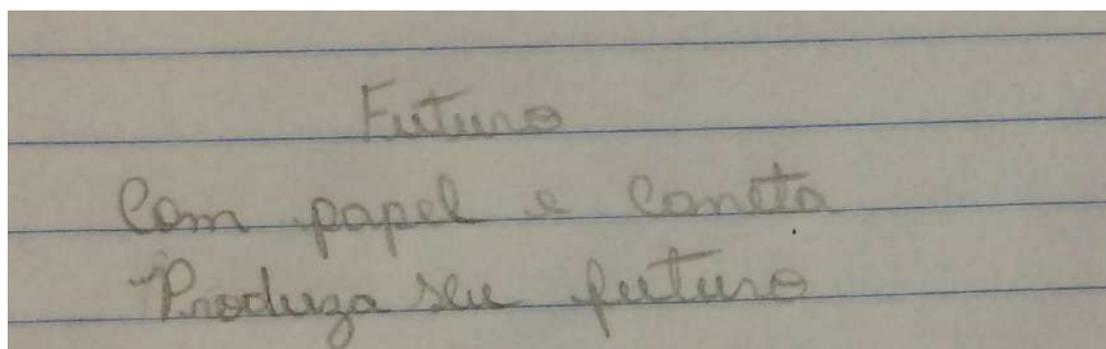
O Pequeno Gigante

Era pra ser um dia normal na escola! Mas eu encontrei um brinquedo diferente. Não sabia explicar muito bem o que era, mas sabia que ele podia assustar qualquer um.

TURMA A

Abordaremos a seguir o desenvolvimento da produção escrita realizada na turma A.

Na turma A, realizamos inicialmente a aula de contato com os microcontos. Os alunos já tinham lido e compartilhado impressões a respeito das micronarrativas. No entanto, as primeiras produções tornaram-se muito parecidas com frases de efeito. O ato de contar uma história, elemento fundamental do gênero, se fez pouco presente nas produções iniciais.



Futuro
 Com papel e caneta
 Produza seu futuro

Figura 30: Produção inicial da aluna T. estudante da turma A.

A mesma aluna, ao retornar para seu texto como proposto na sequência, produziu o seguinte texto:

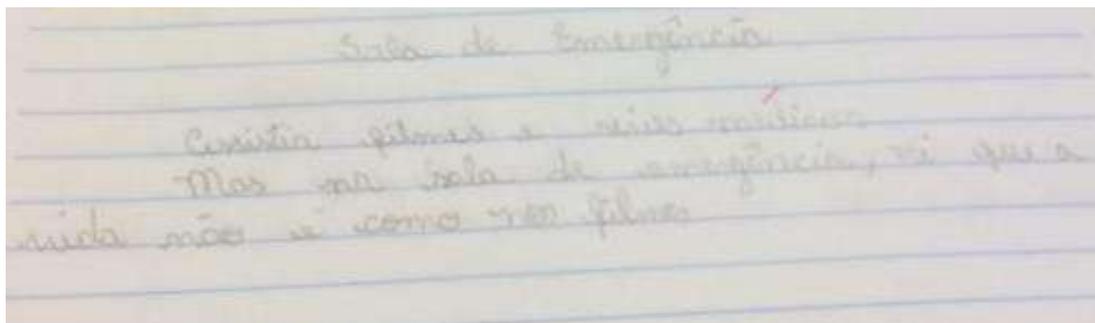


Figura 31: Produção da aluna T. após os a realização de estudos do microconto.

Sala de Emergência

Assistia filmes e séries médicas.

Mas na sala de emergência, vi que a vida não é como nos filmes.

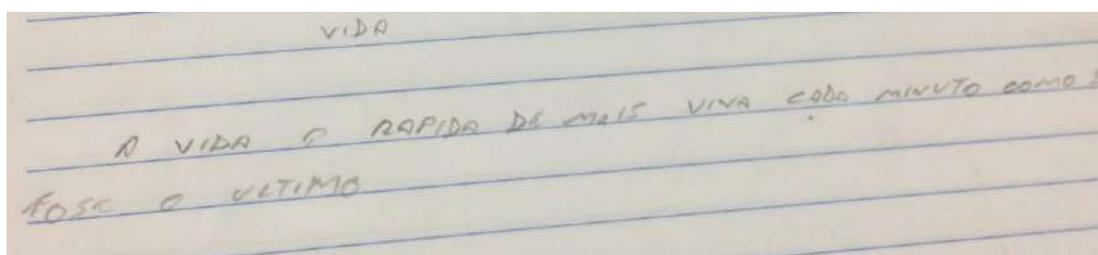


Figura 32: Primeira produção do aluno J. da turma A.

Vida

A Vida e rapida De Mais Viva Cada Minuto Como se Fosse o ultimo

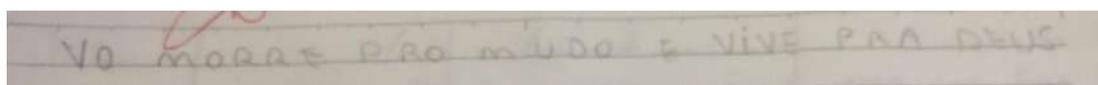


Figura 33: Primeira produção do aluno G. da turma A.

Vo morre pro mudo e Vive Pra Deus

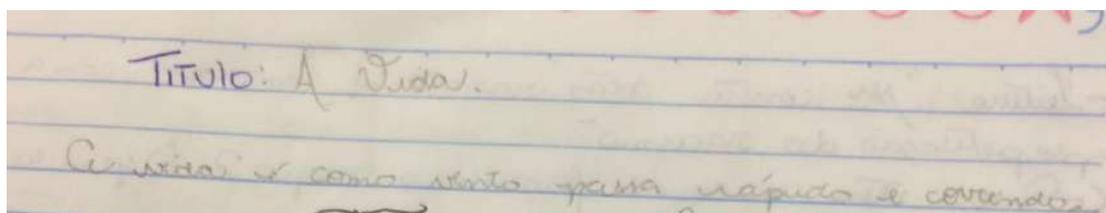


Figura 34: Primeira produção da aluna R. da turma A

A vida

A vida é como vento passa rápido e correndo.

Porém, como na turma anterior, muitos alunos compreenderam após as aulas o conceito de microconto e realizaram adaptações de suas histórias. Como o caso da aluna acima.

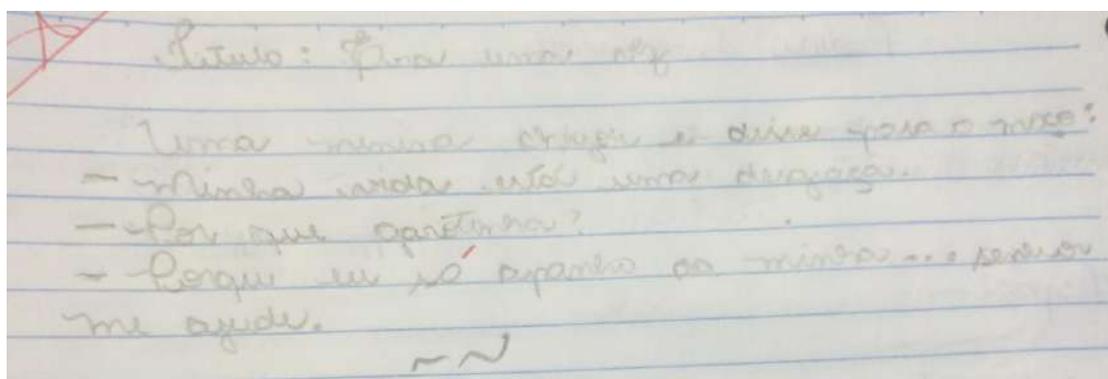


Figura 35: Segunda produção da aluna R. da turma A

Titulo: Era uma vez

Uma menina chegou e disse para o moço:

- Minha vida está uma desgraça.
- Por que garotinha?
- Porque eu só apanho da minha...senhor me ajude.

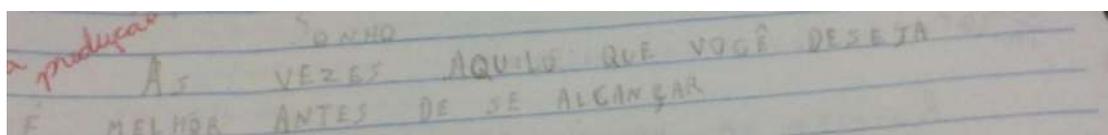


Figura 36: Primeira produção do aluno M. da turma A

Sonho

As vezes aquilo que você deseja é melhor antes de se alcançar

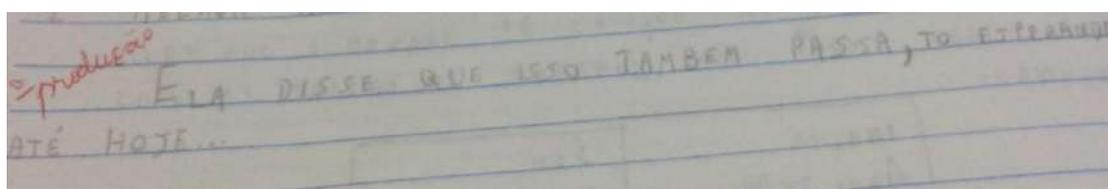


Figura 37: Segunda produção do aluno M. da turma A

Ela disse que isso também passa, to esperando até hoje...

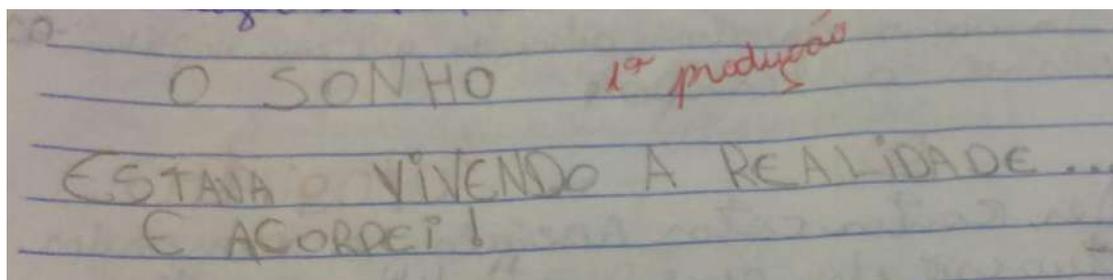


Figura 38: Primeira produção do aluno P. da turma A

O SONHO

Estava Vivendo A realidade...

Acordei

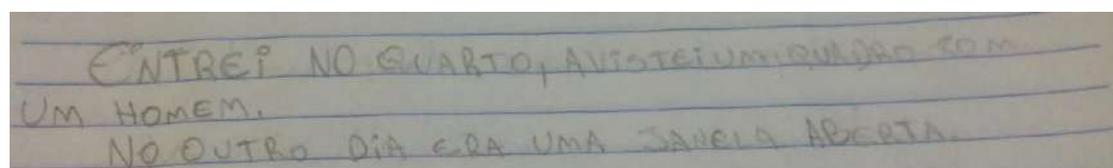


Figura 39: Segunda produção do aluno P. da turma A

Entrei no Quarto, Avistei um Quadro com um Homem.

No outro dia era uma Janela Aberta.

Alguns alunos compreenderam o conceito de narratividade na primeira produção e conseguiram criar microcontos. Como foi o caso do aluno G.

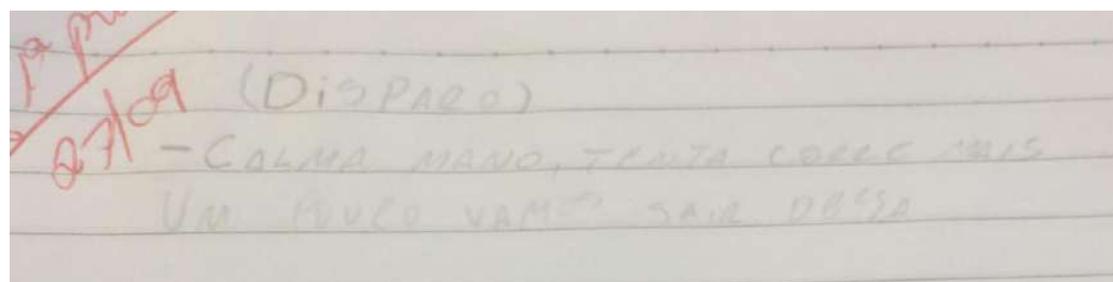


Figura 40: Primeira produção do aluno G. da turma A.

(Disparo)

- Calma mano, tenta corre mais um pouco vamos sair dessa.

E o caso da aluna R.

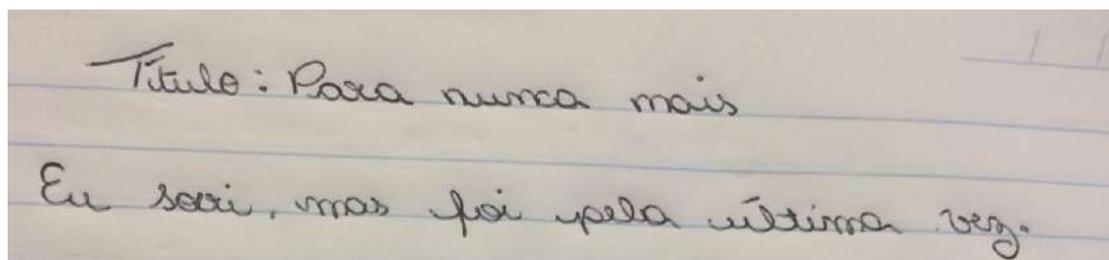


Figura 41: Primeira produção da aluna R. da turma A.

Título: Para nunca mais
Eu sorri, mas foi pela última vez.

Consideramos importante observar que nessa turma realizei o trabalho inverso. Primeiro mostrei aos alunos microcontos retirados de livros e da internet, coloquei-os na lousa e, em grupos, os alunos deveriam escolher aquele que mais os agradasse para compartilhar o entendimento com a turma.

Então, foi possível observar que surgiram muitos aforismos e frases de autoajuda quando a proposta foi a produção de um microconto. Seguem alguns exemplos:

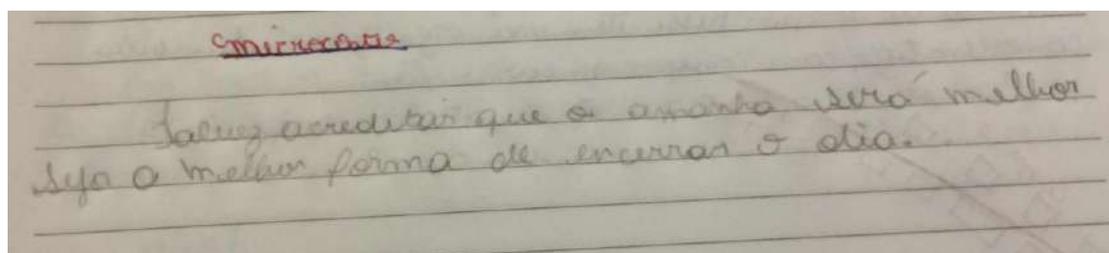


Figura 42: Primeira produção da aluna B. da turma A.

Talvez acreditar que o amanhã será melhor seja a melhor forma de encerrar o dia.

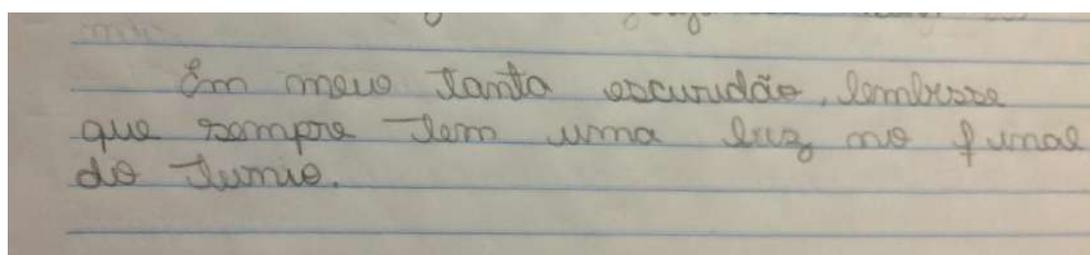


Figura 43: Primeira produção da aluna S. da turma A.

Em meio a tanta escuridão, lembresse que sempre tem uma luz no final do túnel.

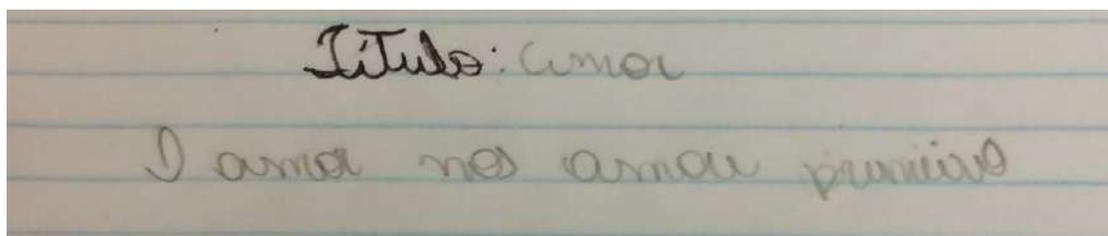


Figura 44: Primeira produção do aluno G. da turma A.

Título: Amor

O amor nos amou primeiro

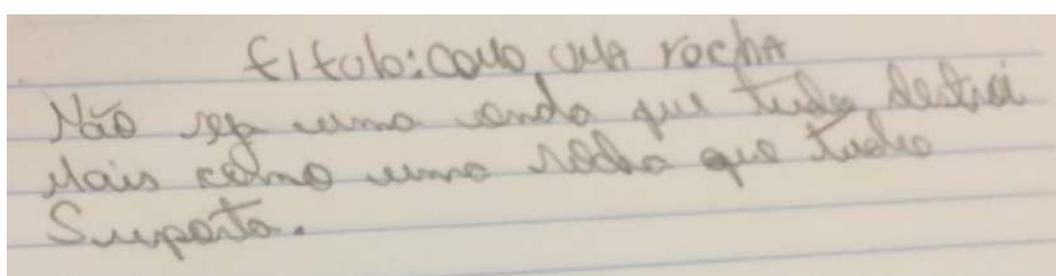


Figura 45: Primeira produção do aluno S. da turma A.

Título: Como uma rocha

Não seja uma onda que tudo destrói

Mais como uma rocha que tudo

Alguns desses alunos conseguiram entender o conceito do microconto quando foi proposta a atividade de transformar o conto “Um novo brinquedo” em microconto. Sentados em grupos, esses alunos compartilharam suas ideias e, juntos com aqueles que apreenderam mais rapidamente o conceito, produziram os microcontos que veremos a seguir.

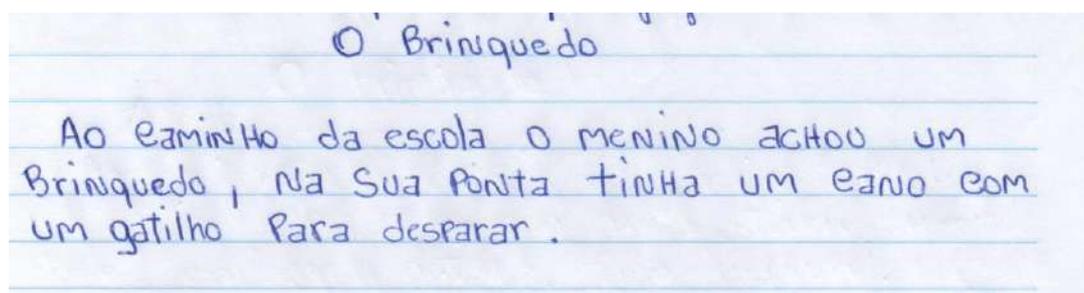


Figura 46: Adaptação do conto “Um novo brinquedo” realizada pelos alunos: E. M. e H. da turma A.

O Brinquedo

Ao caminho da escola o menino achou um brinquedo, na sua ponta tinha um cano com um gatilho para disparar.

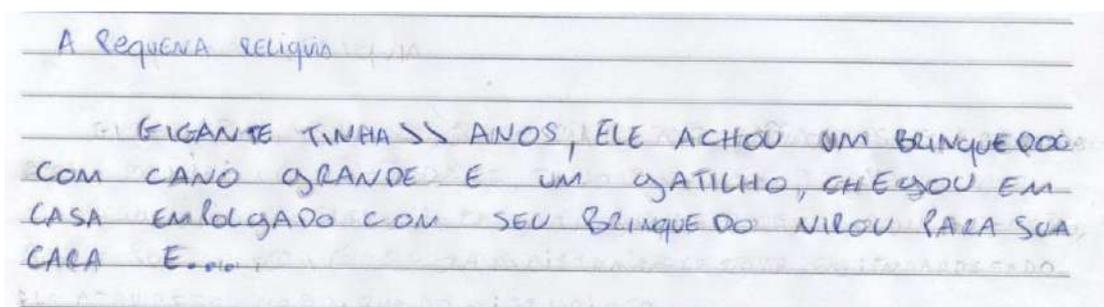


Figura 47: Adaptação do conto “Um novo brinquedo” realizada pelos alunos: F. G. e D. da turma A.

A pequena relíquia

Gigante tinha 11 anos, Ele achou um Brinquedo com cano grande e um gatilho, chegou em casa empolgado com seu brinquedo virou para sua cara e...

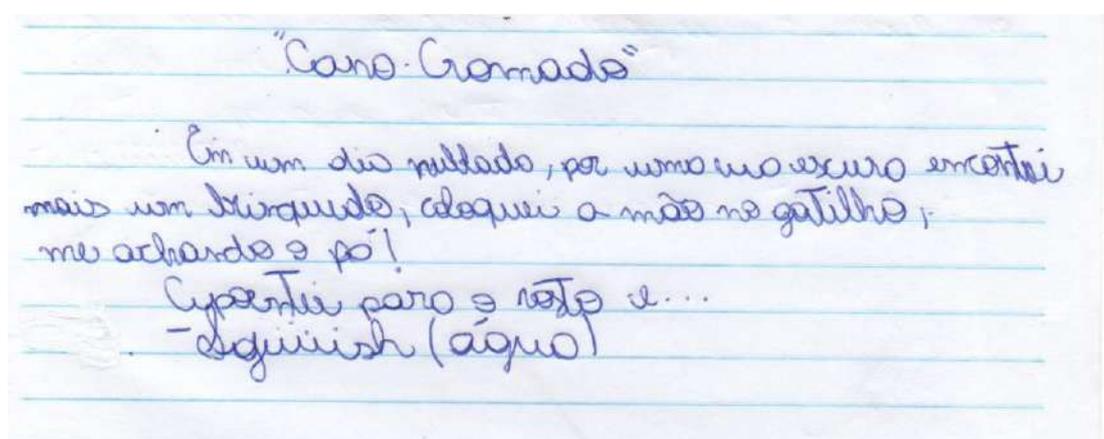


Figura 48: Adaptação do conto “Um novo brinquedo” realizada pelos alunos: G. I. e M. da turma A.

“Cano Cromado”

Em um dia nublado, por uma rua escura encontrei mais um brinquedo, coloquei a mão no gatilho, me achando o pá!

Apontei para o rosto e...

Outros alunos que já tinham se saído melhor na segunda produção também realizaram a atividade e cumpriram com o que foi proposto. Um dos grupos, mesmo em trio, se interessou em cada um produzir um microconto.

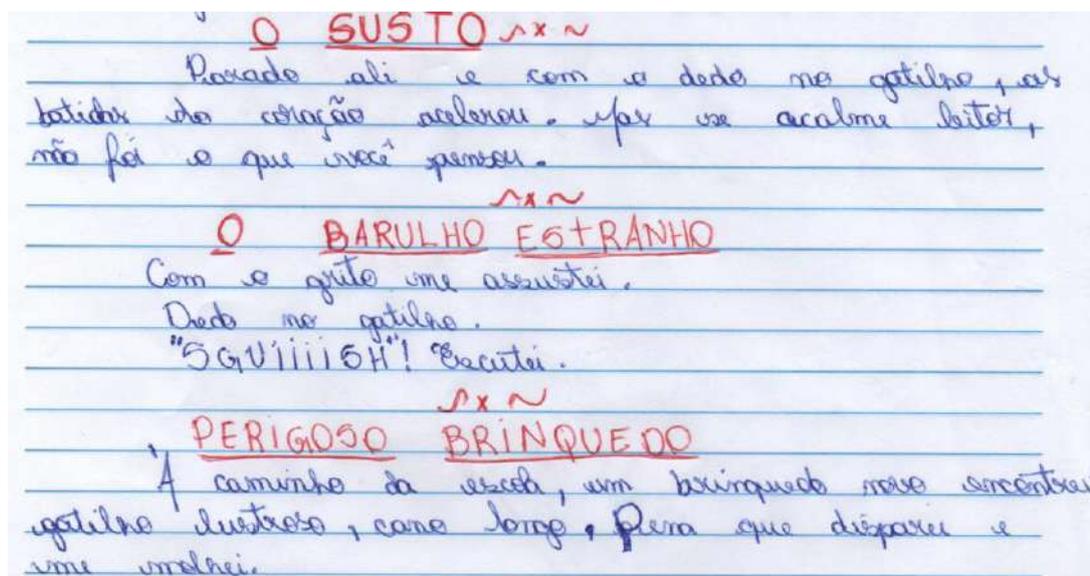


Figura 49: Adaptação do conto “Um novo brinquedo” realizada pelos alunos: I., P. e T. da turma A.

O Susto

Parado ali e com o dedo no gatilho, as batidas do coração acelerou. Mas se acalme leitor, não foi o que você pensou.

O Barulho Estranho

Com o grito me assustei.

Dedo no gatilho

“Sguiiiish”! Escutei.

Perigoso Brinquedo

À caminho da escola, um brinquedo novo encontrei:

gatilho lustroso, cano longo. Pena que desapareceu e me molhei.

4.5 Produção Final

Destaco aqui que a etapa 10 da produção final foi marcada por algumas dificuldades. Uma delas foi a questão de estarmos em outubro, e novembro era o mês dedicado ao TCA (Trabalho Colaborativo de Autoria), impossibilitando abordar com mais calma os microcontos. Alguns alunos já não estavam mais frequentando a escola e por isso foram poucas as postagens realizadas. A segunda questão foi o acesso à sala de informática, pois para cobrir faltas dos professores, a professora orientadora da sala tinha que ficar com algumas turmas quando a sala estava livre.

Mesmo diante das dificuldades, fomos à sala de informática. Primeiro levei a turma A. A primeira aula se fundamentou no reconhecimento da ferramenta e na criação de contas. Muitos alunos não tinham a conta no *Twitter* e precisavam de um número de celular para envio do código de verificação. Cadastrei diversas contas em meu número pessoal, mas chegou um momento que o *Twitter* não aceitou mais cadastros, talvez por uma quantidade máxima de contas vinculadas a um mesmo número.

Uma aluna, vendo a dificuldades dos demais, se propôs a ajudar. Ela quem criou a página da turma e auxiliou os colegas com a criação de contas no *Twitter*.



Figura 50: Aluna auxiliando os colegas na criação de conta no Twitter.

De maneira geral, toda a turma se interessou pela proposta e, mesmo aqueles que não tinham realizado a segunda produção, quiseram realizar suas postagens.



Figura 51: Alunos realizando suas postagens de microcontos no Twitter.



Figura 52: Demais alunos da turma realizando suas postagens de microcontos

A seguir, apresento o produto final: a produção dos microcontos no *Twitter*, em uma página criada pelos alunos da turma A.



Figura 53: Produto final: Postagens no Twitter – Parte 1



Figura 54: Produto final: Postagens no *Twitter* – Parte 2

Em alguns casos, os alunos também interagiram nas postagens dos colegas, pois esse também era o objetivo da etapa 12 da produção final.



Figura 55: Postagem e interação dos alunos no *Twitter* – turma A.

Na turma B houve poucas postagens e pouca interação entre os alunos no *Twitter*, pois as últimas etapas da sequência foram realizadas próximas ao final de novembro. Nesse período há uma queda de frequência do número de alunos devido à proximidade das férias escolares.

Os alunos dessa turma também se mostraram interessados com a proposta de criar uma conta no *Twitter* e postar suas produções.



Figura 56: Alunos da turma B. criando as contas no *Twitter*.



Figura 57: Alunas da turma B. criando as contas no Twitter.

Os alunos dessa turma apresentaram mais dificuldade em criar uma conta no *Twitter* e realizar suas postagens, muitos ficaram apenas na etapa de reconhecimento da ferramenta. Nesse caso, nenhum aluno ficou responsável pela página, cabendo à professora a função de alimentá-la e organizá-la. Nessa página os alunos também desejaram postar suas primeiras produções, acredito que como um comparativo do que tinham feito antes e depois da sequência didática. Inicialmente não havia permitido, mas depois da insistência deles, as postagens foram realizadas.



Figura 58: Postagens no Twitter turma B – Parte 1



Figura 59: Postagens no Twitter turma B – Parte 2

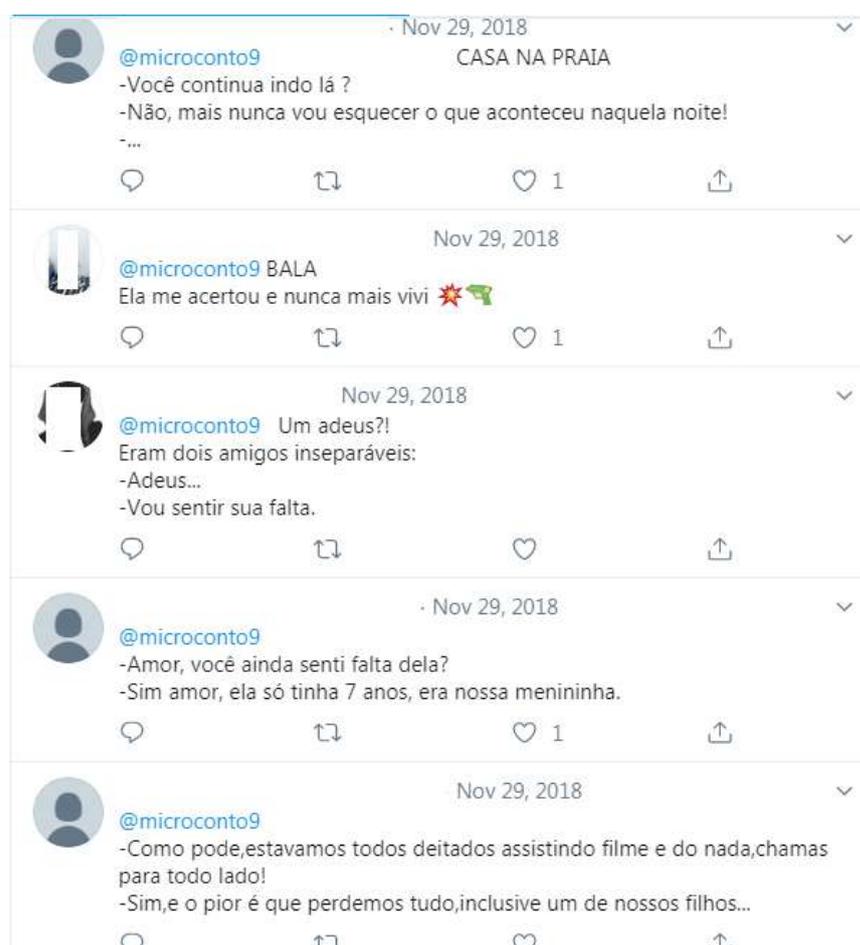


Figura 60: Postagens no Twitter turma B – Parte 3

Apresento agora em destaque a postagem de um dos alunos que apresentava bastante dificuldade de escrita nas produções e que era também faltoso.



Figura 61: Postagem de microconto do aluno K. turma B.

É importante ressaltar que esse aluno, no início do ano, apresentava pouca participação em sala, além de algumas notificações a respeito de seu histórico de indisciplina. No decorrer do desenvolvimento da sequência, ele continuou apresentando pouca participação, mas na produção final, mostrou-se interessado em registrar também seu microconto.

Partiremos agora para as considerações finais.

Considerações Finais

Como dito anteriormente, esse projeto apresentado nesta dissertação partiu de uma proposta de sequência didática realizada na disciplina de Texto e Ensino ministrada pela Prof^a. Dr^a. Norma Goldstein. A ideia no início foi criar uma estratégia de aproximação dos alunos com a leitura e escrita literária. Com o auxílio de minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Vima Lia de Rossi Martin, outras atividades foram incluídas no processo e as discussões foram aprofundadas.

As turmas de nono ano, com as quais trabalhei, eram compostas de cerca de 30 a 31 alunos com basicamente 25 frequentes. Muitos enxergavam a disciplina de Língua Portuguesa como um estudo estanque de regras e nomenclaturas. Trazer a literatura para a sala de aula pautada na leitura subjetiva teve um feito surpreendente, inclusive para mim como professora, pois como dito no início deste trabalho, as dificuldades e a insegurança eram elementos que me acompanhavam.

Evidentemente que muito ainda ficou por fazer e neste momento irei enumerar alguns aspectos que, pela dinâmica da escola, ou pelo meu preparo de iniciante na área de pesquisa-ação, poderiam ter sido melhor realizados.

Com relação à motivação da produção inicial, talvez eu pudesse ter contextualizado ou problematizado um pouco mais sobre a proposta da escrita de microcontos conforme sugerem Dolz e Schneuwly (2004). Porém é importante ressaltar que todos os alunos, ou a maioria deles, se propuseram a falar seu entendimento quando questionados a respeito do microconto lido, o que invalida a ideia de que o aluno não tem nada a dizer quando o assunto é literatura.

Também considero importante observar que os cronogramas poderiam ter sido estabelecidos com antecedência. Infelizmente não conseguimos realizar uma avaliação sobre os processos realizados, pois as avaliações aconteciam ao final de cada módulo de maneira oral e principalmente nas produções escritas dos alunos. Estabeleci um critério de avaliação quando os alunos realizaram discussões comigo e entre si a respeito do entendimento das leituras realizadas. Porém, senti falta de uma fala deles sobre todo esse processo. Infelizmente a organização das atividades é feita de maneira muito rápida e, durante o segundo semestre, o tempo não permitiu esse momento de troca, que seria muito rico.

Mensurar o tempo quando se trabalha com o fator humano é uma tarefa árdua. Percebi que foi muito simples organizar as atividades “no papel”, inclusive por algumas já estarem mencionadas no “Caderno da Cidade”. No entanto, a rotina escolar, a falta dos alunos, a indisciplina, a falta de professores foram elementos não contabilizados na constituição da

sequência e que tornaram as atividades mais difíceis de serem realizadas no tempo imaginado inicialmente.

Ademais, considero que todas as atividades propostas foram realizadas com dedicação por quase todos os alunos. O trabalho com a leitura subjetiva aliada aos microcontos é ainda embrionário, e o que essa pesquisa propõe é uma reflexão aos professores, para que percebam que é possível trabalhar questões do desenvolvimento da abstração dos alunos mesmo diante de realidades tão difíceis e desiguais.

Os estudos na área do microconto ainda são novos, mas é importante considerar que os estudiosos dessa área mencionam também o quanto o microconto é aberto à interpretação do leitor, pois o sentido se completa apenas com a participação ativa do leitor, ou seja, mesmo sem nomear, a participação ativa é atrelada aos estudos da leitura subjetiva. Esse conceito tem amplo potencial de modificar o ensino de literatura em sala de aula.

Como visto, no decorrer desse trabalho, os documentos oficiais ainda não mencionam com clareza a importância da leitura subjetiva. De fato, parecem ainda estar iniciando a ideia de que o conhecimento de mundo do leitor é uma característica fundamental para o entendimento da leitura e escrita literária.

Atualmente há discussões em importantes universidades brasileiras e francesas sobre a leitura subjetiva, seus estudos e aplicações. Estar em uma universidade com professores que estudam e defendem esse conceito ajudou muito em meus estudos e realização das atividades.

Hoje a literatura tem tomado proporções nunca vistas antes. As periferias têm feito, lido e discutido literatura em diversos locais, ruas, centros culturais, casas de culturas, escolas. É o movimento da arte viva que torna a periferia mais rica e dá poder aos mais pobres de questionarem nossa realidade.

A respeito dos resultados, considero que, diante dos estudos realizados das propostas de atividades, foram alcançados. Alunos resistentes, que tinham históricos de experiências ruins com a escola e que pouco produziam em sala, começaram a fazer as atividades propostas, e mesmo com as dificuldades, se propuseram a entregar o que era solicitado. Recebi muitos retornos positivos durante o processo de alunos que começaram a observar sua escrita de maneira mais crítica, relendo os textos e reavaliando as possibilidades que tinham de escrita.

O desenvolvimento da sequência foi único para cada grupo (TURMAS A e B), na Turma A, os alunos geralmente estavam inclinados a esperar a minha interpretação e avaliação, inseguros, foi um pouco mais difícil convencê-los de que a interpretação deles também poderia ser possível e que não apenas a minha leitura seria a única interpretação aceitável. Nessa turma, percebi menor envolvimento emocional, ao passo que eles atendiam melhor aos comandos das

aulas quando era solicitada a produção escrita, seguindo um modelo. Os alunos dessa turma apresentaram menor dificuldade nas produções.

Já na Turma B o envolvimento emocional dos alunos foi bastante latente, percebi que eles quase sempre associavam suas interpretações a fatos vividos por eles ou pessoas próximas a eles. As discussões tomaram boa parte do tempo das aulas, muito mais que na outra turma, os alunos da Turma B confrontavam e defendiam suas ideias com mais voracidade quando o enfoque da aula era expor oralmente as opiniões. Mas no momento da produção escrita, os alunos da turma B sentiram maior dificuldade, muitas delas em níveis de ortografia e pontuação. Também é importante ressaltar que, na Turma B eu entrava mais vezes nas primeiras aulas, essas eram mais tranquilas e os alunos estavam mais calmos e mais atentos às propostas de atividade. O compartilhamento de experiências de vida dos alunos, quando esses as associavam ao microconto, nos aproximou. Criamos mais vínculos e mais compartilhamentos de nosso entendimento das micronarrativas.

No entanto, é inegável que a turma que completou o maior número de etapas, demonstrando maior aproveitamento, foi a Turma A.

É importante considerar também, que eu como aluna no mestrado e professora na escola pública, passei por algumas dificuldades. Não é fácil estudar e dar aulas, realizar todas as disciplinas e tudo isso com a prerrogativa de não nos ausentarmos das aulas, torna tudo mais cansativo para o professor. Contudo, o ano em que esse projeto se desenvolveu foi o ano em que mais me senti realizada em minha profissão. Chegava às 7h da manhã feliz e ansiosa pelas discussões, e saía das salas de aula feliz e com reflexões imensuráveis. Creio que o projeto marcou positivamente a todos nós, alunos e professora.

De modo geral, todos os dias em que trabalhamos a sequência fui recebida com ansiedade pelos alunos que queriam saber qual atividade seria desenvolvida no dia em questão. Muitos alunos começaram a escrever microcontos em outras redes sociais como *WhatsApp* e *Facebook*, e traziam suas produções para que eu avaliasse ou apenas desse minha opinião. Também vi muitos alunos mais próximos dos livros. O único exemplar que adquiri de “*Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século*” era objeto de desejo e disputa entre os alunos. Realizamos discussões, rimos, nos emocionamos, comentamos sobre questões presentes na sociedade: a existência de deus, o machismo, abuso, racismo, diferença de classes, solidão, abandono e tantos outros temas que de alguma forma me faziam sair reflexiva das aulas. Sinto que de alguma forma os alunos foram transformados, eu fui transformada, todos os dias de discussão eram dias em que eu saía sensibilizada pelas as afirmações feitas pelos alunos.

Além disso, muitos alunos que não tinham afinidade com o *Twitter* tornaram-se usuários ativos. Os colegas de uma turma visitaram as páginas da outra turma, leram os microcontos e interagiram, mesmo não sendo colegas da mesma classe.

De alguma forma os objetivos foram alcançados, e a realização desse trabalho é apenas um início para quem deseja continuar pensando em como inserir mais literatura na sala de aula. Como dito no início, essa pesquisa não foi feita para sanar os problemas educacionais, mas para trazer questionamentos e ideias àqueles que se propõem a discutir literatura nas escolas da periferia. Também é importante ressaltar que o “Caderno da Cidade” traz o microconto como conteúdo, ainda que de maneira mais formal, prezando por análises estruturais e linguísticas, mas o caderno reconhece o microconto como um gênero literário e lhe dá, mesmo que sem abordar a leitura subjetiva, um espaço para a reflexão e produção.

E, por fim, é importante ressaltar a necessidade de resiliência que nós, professores da rede pública de ensino, possuímos. É esse sentimento que nos fortifica e nos faz pesquisar, buscar alternativas, adaptações e, diante da adversidade, refletir com auxílio teórico sobre nossa realidade e tentar modificá-la, propondo aos alunos uma releitura de mundo e ampliando as possibilidades de aprendizado.

Bibliografia

Documentos oficiais

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 04 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 25 nov. 2018.

BRASIL. decreto nº 32.892, de 23 de dezembro de 1992. *Dispõe sobre o regimento comum das escolas municipais, e dá outras providências*. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Nov.1992, Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/1992/3289/32892/decreto-n-32892-1992-dispoe-sobre-o-regimento-comum-das-escolas-municipais-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Projeto Político Pedagógico. EMEF “Elias Shammass”, 2017.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Caderno da Cidade: saberes e aprendizagens: Língua Portuguesa- 9º ano- volume 1*. –São Paulo: SME/ COPED, 2018.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. São Paulo: SME / COPED, 2017.

Bibliografia geral

ANTUNES, Irandé. Língua e Cidadania: Repercussões Para o Ensino. In: *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. Parábola. São Paulo, 2009, p. 33-43.

ÁLVARES, Cristina. Quatro dimensões do microconto como mutação do conto: *brevidade, narratividade, intertextualidade, transficcionalidade*. *GUAVIRA LETRAS*, n. 15, ago.-dez. 2012. Disponível em: <http://marcacini.com.br/seer/index.php/guavira/article/viewFile/284/256> Acesso em: 08 nov. 2019.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. Trad.: Maria Emsantina Galvão G. Pereira. Martins Fontes, São Paulo, 1997.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Editora Perspectiva. São Paulo. 1987.

- BOSI, Alfredo. *Literatura e resistência*. Companhia das Letras. São Paulo. 2002.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. Perspectiva, 2007.
- BUARQUE, Heloísa Buarque de (Org.) 6ª Ed. *26 poetas hoje*. Ed. Aeroplano, 2007.
- CANDIDO, Antonio. 5ª Ed. *Vários Escritos*. Ouro Sobre Azul. São Paulo. 1988.
- CARRASCOZA, João Anzanello. et al. *Eu sou favela*. Nós, São Paulo, 2016.
- CHAUVIN, Jean Pierre. *Reflexão sobre o microconto*. Jornal da USP. São Paulo. 27 de junho de 2016. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/reflexao-sobre-o-microconto/>. Acesso em: 02 nov. 2019.
- CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto. In: *Valise de cronópio*. Tradução de Davi Arriguci Jr. e João A. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. Ed. Contexto. São Paulo. 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Ed. Paz e Terra. São Paulo. 1996.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. Autores associados. Cortez. 1989. Coleção polêmicas do nosso tempo.
- GOTLIB, Nádia Battella. *Teoria do Conto* – 11ª edição – São Paulo: Ática, 2006, 95p. – (Princípios, 2).
- GUIMARÃES, Elisa. Linguagem Literária. In: HUBNER, R. et. Al. *Diário de Classe 3. Língua Portuguesa*. Fundação para o Desenvolvimento da Educação- FDE. Diretoria Técnica. Gerência de Desenvolvimento e Aperfeiçoamento. São Paulo, 1994, p.61-70.
- HANS ROBERT JAUSS. et. al. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Coord. Trad. Luiz Costa Lima. – Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.
- HOOKS, bell. *Ensinando a Transgredir. A educação como prática da liberdade*. Ed. Martins Fontes. São Paulo. 2013.
- JOLIBERT, Josette. (Org.). Quais os objetivos do aprendizado? Para formar crianças leitoras/ produtoras de poemas. In.: *Formando Crianças Produtoras de Textos*. Trad. Walkiria M. F. Settineri. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, p. 195-207.
- JOUBE, Vincent. *A leitura*. Ed. UNESP. São Paulo. 2002. Trad. Brigitte Hervor.
- LAGMANOVICH, David. *Iberoamericana*. Vol. 09, Num.36. 2009. Disponível em: <https://journals.iai.spk-berlin.de/index.php/iberoamericana/issue/view/34>. Acesso em: 30 out. 2019.
- LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. Ed. Ática.2001. *MINICONTO: O MÁXIMO COM O MÍNIMO. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação*. São Paulo. (Educação de Jovens e Adultos (EJA): Mundo do Trabalho modalidade semipresencial. Vol. 3 São Paulo: SEE, 2014. Disponível em:

<http://www.ejamundodotrabalho.sp.gov.br/ConteudoCEEJA.aspx?MaterialID=67&tipo=Video>. Acesso em: 06 jul. de 2018.

PETIT, Michèle. Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008. Trad. Les Jeunes et la lectura.

SCHNEWLY, B.; DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004

Silva, Ezequiel Teodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo. Ed. Cortez.1981.

REZENDE, Neide Luzia de. *Leitura e escrita literárias no âmbito escolar: situação e perspectivas*. Estudos Avançados. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200093&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 08 nov. 2018.

RODRIGUES, Rauer Ribeiro. *Apontamento sobre o microconto*. Revista do Curso de Letras do Câmpus do Pantanal – UFMS, Corumbá, MS, novembro 2011, n. 4, p. 248
ISSN - 2176-6835.

ROJO, Violeta. La minificción ya no es lo que era: una aproximación a la literatura brevíssima. Cuadernos de literatura vol. Xx n.º39 • enero-junio 2016. p.374-386. ISSN 0122-8102. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5271712>. Acesso em: 02 out. 2019.

ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

ROUXEL, Annie. *Mutações epistemológicas e ensino de literatura: o advento do sujeito leitor*. Trad. Samira Murad. Revista Criação & Crítica, n. 9, p.13-24, nov. 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/criacaoecritica>. Acesso em: 25 jan. 2019.

ROUXEL, Anne. *Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor*. Cadernos de Pesquisa. V. 42 n.145 p. 272-283. Jan/ abr. 2012. Trad. Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Editora Bertrad Brasil LTDA. Rio de Janeiro. 2009.

VAZ, Sérgio. *Sarau da Cooperifa – Jogo de ideias*. 2008. Itaú Cultural. (26m56s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PKZ9TO_YCnM. Acesso em: 06 nov. 2019.

Índice de figuras

Figura 1: Esquema realizado na lousa com os alunos	65
Figura 2: Relação das personagens em um romance e em um conto	66
Figura 3: Grupo de alunas escolhendo microcontos.....	67
Figura 4: Exercício de retorno à primeira produção.....	72
Figura 5: Microconto produzido pela professora	73
Figura 6: Proposta de atividade de produção de um microconto a partir de um conto	74
Figura 7: Produção inicial de microconto realizada pelo aluno A. da turma B.....	100
Figura 8: Readaptação da produção inicial realizada pelo aluno A. turma B.	100
Figura 9: Produção inicial realizada pelo aluna A. turma B.....	101
Figura 10: Readaptação da produção inicial realizada pelo aluno A. turma B.	102
Figura 11: Produção inicial realizada pelo aluno Y. turma B.	102
Figura 12: Readaptação da produção inicial realizada pelo aluno Y. turma B.	103
Figura 13: Produção inicial pela aluna B. turma B.	103
Figura 14: criação de um novo microconto pela aluna B. da turma B.	104
Figura 15: Produção inicial pela aluna J. da turma B.....	104
Figura 16: Adaptação da produção inicial realizada pela aluna J. da turma B.....	105
Figura 17: Produção inicial realizada pela aluna C. da turma B.	105
Figura 18: Adaptação da produção inicial realizada pela aluna C. da turma B.....	106
Figura 19: Produção inicial realizada pela aluno A. da turma B.....	106
Figura 20: Produção inicial realizada pela aluna A. da turma B.	107
Figura 21: Segunda produção realizada pela aluna A. da turma B	108
Figura 22: Segunda produção realizada pelo aluno K. da turma B	108
Figura 23: Produção de um microconto aluno A. Turma B.	109
Figura 24: Produção de um microconto dos alunos W. A. e G. da turma B.	110
Figura 25: Produção de um microconto das alunas H. C. e T. da turma B.	111
Figura 26: Produção de um microconto dos alunos A., A. e Y. da turma B.	111
Figura 27: Produção de um microconto das alunas C. e B. da turma B.	111
Figura 28: Produção de um microconto das alunas A. e R. da turma B.....	112
Figura 29: Produção de um microconto das alunas A. C. e A. da turma B.....	112
Figura 30: Produção inicial da aluna T. estudante da turma A.	113
Figura 31: Produção da aluna T. após os a realização de estudos do microconto....	113
Figura 32: Primeira produção do aluno J. da turma A.	113
Figura 33: Primeira produção do aluno G. da turma A.	114

Figura 34: Primeira produção da aluna R. da turma A.....	114
Figura 35: Segunda produção da aluna R. da turma A.....	114
Figura 36: Primeira produção do aluno M. da turma A	115
Figura 37: Segunda produção do aluno M. da turma A	115
Figura 38: Primeira produção do aluno P. da turma A.....	115
Figura 39: Segunda produção do aluno P. da turma A.....	115
Figura 40: Primeira produção do aluno G. da turma A.	116
Figura 41: Primeira produção da aluna R. da turma A.....	116
Figura 42: Primeira produção da aluna B. da turma A.	117
Figura 43: Primeira produção da aluna S. da turma A.	117
Figura 44: Primeira produção do aluno G. da turma A.	117
Figura 45: Primeira produção do aluno S. da turma A.....	117
Figura 46: Adaptação do conto “Um novo brinquedo” realizada pelos alunos: E. M. e H. da turma A.	118
Figura 47: Adaptação do conto “Um novo brinquedo” realizada pelos alunos: F. G. e D. da turma A.	118
Figura 48: Adaptação do conto “Um novo brinquedo” realizada pelos alunos: G. I. e M. da turma A.....	119
Figura 49: Adaptação do conto “Um novo brinquedo” realizada pelos alunos: I., P. e T. da turma A.	119
Figura 50: Aluna auxiliando os colegas na criação de conta no Twitter.....	121
Figura 51: Alunos realizando suas postagens de microcontos no Twitter.	121
Figura 52: Demais alunos da turma realizando suas postagens de microcontos.....	122
Figura 53: Produto final: Postagens no <i>Twitter</i> – <i>Parte 1</i>	122
Figura 54: Produto final: Postagens no <i>Twitter</i> – <i>Parte 2</i>	123
Figura 55: Postagem e interação dos alunos no <i>Twitter</i> – turma A.....	124
Figura 56: Alunos da turma B. criando as contas no Twitter.	124
Figura 57: Alunas da turma B. criando as contas no Twitter.	125
Figura 58: Postagens no Twitter turma B – <i>Parte 1</i>	125
Figura 59: Postagens no Twitter turma B – <i>Parte 2</i>	126
Figura 60: Postagens no Twitter turma B – <i>Parte 3</i>	126
Figura 61: Postagem de microconto do aluno K. turma B.	127

Anexos

Anexo 1: Trecho de Frankenstein presente no “Caderno da Cidade”

LÍNGUA PORTUGUESA

8

ATIVIDADE 1 – Pesquisa e literaturas: uma discussão de outros tempos

Você já leu ou assistiu a alguma adaptação do famoso Frankenstein? O que conhece dessa história? Quais suas impressões a respeito? A seguir, você lerá um trecho do primeiro capítulo de uma versão dessa obra, que foi escrita por Mary Shelley e recontada, neste caso, por Ruy Castro.

1 Leia, junto com o(a) professor(a), um trecho do primeiro capítulo do romance gótico “Frankenstein”:

Narrativa de Víctor Frankenstein, estudante de química, biologia, filosofia natural e anatomia

Como pode o verme ser o herdeiro das maravilhas de um olho ou de um cérebro? Era o que eu pensava enquanto me debruçava, com um misto de nojo e fascínio, sobre os corpos em decomposição no laboratório. Nenhum prazer da juventude me deixaria tão realizado quanto a tarefa a que eu me entregara.

Dois anos antes, quando fiz dezessete anos, meu pai, Alphonse Frankenstein, me mandara para a universidade de Ingolstadt, no Sul da Alemanha. Já me apaixonara por química no colégio em Genebra, mas ele achou importante que eu completasse os estudos fora da Suíça. E foi em Ingolstadt, ao assistir às aulas de herr¹ Waldman, que passei a admirar os velhos alquimistas.

Certo dia, ele falou de Cornelius Agrippa e Paracelsus, os cientistas visionários do século XVI, comparando-os a nossos contemporâneos do século XVIII.

“Os cientistas antigos procuraram o elixir da vida eterna, a pedra filosofal e outras tolices. Eles prometeram o impossível e não o realizaram”, disse o professor. “Os mestres de nosso tempo prometem pouco, mas podem fazer muito — graças aos antigos. Ao buscar essas quimeras, eles penetraram nos esconderijos mais secretos da natureza e nos mostraram como ela funciona. Descobriram como o sangue circula e de que é composto o ar que respiramos. Por causa deles, nós, os cientistas de hoje, dispomos de poderes quase ilimitados. Podemos dar ordens ao trovão, imitar o terremoto e até zombar do invisível. Nem sempre somos compreendidos. Mas as invenções do homem de gênio, por mais absurdas que pareçam a princípio, sempre trazem benefícios para a humanidade.”

As palavras de herr Waldman me deixaram profundamente impressionado. Não consegui fechar os olhos aquela noite. Tudo dentro de mim parecia em estado de insurreição. O dia raiou e finalmente dormi. Mais tarde, quando acordei, meus pensamentos eram mágicos e confusos como um sonho. Eu iria descobrir algo que faria a humanidade dar passos de gigante. Mas o quê?

Enquanto não tinha a resposta, resolvi que o melhor seria dedicar-me fervorosamente a certos estudos para os quais me julgava predestinado: química, biologia, anatomia, filosofia natural. Neles eu encontraria o que procurava. E assim terminou um dia memorável para mim.

Como poderia adivinhar que aquele sonho traçaria meu terrível destino?

1 Senhor, em alemão.

Pelos dois anos seguintes, atirei-me aos livros e às pesquisas com um fanático entusiasmo. Não fui a Genebra uma única vez visitar minha família: meu pai e meus dois irmãos, Ernest e o pequeno William — cujo parto custara a vida de minha mãe —, nem mesmo minha noiva, Elizabeth, de quem recebia cartas apaixonadas. Eles compreendiam minha ausência e se orgulhavam de mim.

Meu melhor amigo em Genebra, Henri Clerval, viera comigo para Ingolstadt, para dedicar-se a seus estudos de línguas orientais, poesia e literatura. Éramos como irmãos, ligados por uma admiração e um afeto recíprocos. Mas, aos poucos, eu não teria tempo nem mesmo para Henri.

Um fenômeno que me fascinava em meus estudos era o da estrutura do ser humano e de qualquer animal vivo. Eu me perguntava: de onde vem o princípio da vida?

Sabia que esta era uma pergunta ousada — e que os grandes cientistas talvez tivessem preferido conservar como um mistério. Mas quantas perguntas não estaríamos a ponto de responder se a covardia ou a preguiça não restringisse nossas investigações?

Concluí que, para descobrir as causas da vida, temos de recorrer à morte. Eu precisaria entender por que o corpo humano envelhece, decai e finalmente se degrada com a morte.

Desde a infância, meu pai se certificara de que eu não me impressionasse com horrores sobrenaturais. Não me lembro de jamais ter tremido ao ouvir uma história de assombrações ou de temer a aparição de um espírito ou fantasma. A escuridão não me assustava e, para mim, um cemitério era apenas um receptáculo de corpos privados de vida — os quais, depois de terem sido os tronos da força e da beleza, não passavam agora de comida para os vermes.

Decidido a examinar as causas e a evolução da degeneração do corpo, forcei-me a passar dias e noites no necrotério da universidade, praticando autópsias. Minha atenção se fixava nos mínimos detalhes, por mais repulsivos e insuportáveis que pudessem ser para a delicadeza dos sentidos humanos.

Apreendi como a morte destrói minuciosamente o que havia sido, até há pouco, um rosto rosado e sadio. Observei como estruturas maravilhosas, que tornam o homem uma criação insuperável, degradavam-se e transformavam-se em carniça para seres minúsculos, indignos daquela complexidade.

Dediquei-me a observar como a vida se transformava em morte e a morte em vida — até que, no meio daquelas trevas, uma luz subitamente se impôs aos meus olhos. Uma luz tão esplendorosa e, ao mesmo tempo, tão simples que me deixou tonto com a imensidão de suas possibilidades. Era assustador — porque, entre tantos gênios que haviam se dedicado àquelas pesquisas, a mim somente parecia destinada a descoberta de um segredo tão impressionante.

Veja bem: esta não é a narrativa de um louco — ou, pelo menos, eu não estava louco... ainda. O sol não brilha mais no céu do que a verdade do que irei afirmar. Minha descoberta pode ter sido um milagre, mas os estágios em que ela se deu foram absolutamente distintos, em dias e noites de trabalho e fadiga quase intoleráveis, e podem ser descritos passo a passo.

Descobri como e por que a vida é gerada. Mais impressionante ainda: tornei-me capaz de dar vida à matéria inanimada — de transformar a morte em vida.

Posso ver, pela ânsia e esperança em seus olhos, que você espera ser informado do segredo ao meu alcance. Mas não — ainda não. Ao fim da história, você entenderá.

Quando me dei conta do terrível segredo que tinha em mãos, hesitei longamente sobre como deveria empregá-lo. E decidi-me pela criação de um homem — a repetição de uma façanha só desempenhada até hoje na aurora da Criação.

Embora eu possuísse a capacidade de dar vida à matéria morta, o trabalho de preparar uma estrutura para recebê-la, com seu intrincado complexo de fibras, músculos e veias, parecia de uma magnitude e dificuldade inconcebíveis.

Duvidei, a princípio, se deveria atrever-me a criar um ser à minha semelhança ou se deveria limitar-me a algo mais simples, como um gato ou um cão. Mas estava excitado demais para me permitir dar vida a um animal menos complexo e maravilhoso do que o homem.

Preparei-me para uma infinidade de derrotas. Seriam milhares de cirurgias a executar. Muitas delas iriam resultar frustradas e, no final, talvez meu trabalho saísse imperfeito. No entanto, quando pensava nos progressos diários feitos pela ciência, eu me lembrava das palavras de herr Waldman: minha tentativa no mínimo prepararia o terreno para que, no futuro, alguém fosse bem-sucedido.

Foi com esses sentimentos que me decidi pela criação de um ser humano.

Como a extrema minúcia das partes do organismo pudesse ser um obstáculo à ansiedade de contemplar a minha criação, decidi construir um ser de estatura gigante — de 2,5 metros de altura, com todos os órgãos proporcionalmente grandes. Isso resolvido, atirei-me ao trabalho em minha casa nos arredores de Ingolstadt, perto da floresta. Transformei um quarto em laboratório, separado dos outros aposentos por corredores e por uma longa galeria. Pelos dois anos seguintes, convivi ali, sozinho, apenas com minha criatura — ou com as partes mortas e inanimadas com que ela estava sendo construída.

Ninguém será capaz de imaginar as sensações que me impulsionaram em minha tarefa. A vida e a morte pareciam-me limites imaginários, os quais eu romperia para jogar uma torrente de luz sobre o nosso mundo de sombras. E o resultado seria glorioso: uma nova espécie de homens me abençoaria como o seu Criador.

Seres felizes e benevolentes deveriam sua existência a mim. Nenhum pai exigiria tanta gratidão de um filho quanto eu mereceria deles. E, não apenas isso, eu também devolveria a vida a mortos queridos, que se tivessem ido cedo demais. Eu, Victor Frankenstein, seria o anjo da sua ressurreição.

Foram esses pensamentos que me estimularam enquanto eu me atirava ao trabalho e me esquecia do resto. Os dias e noites em claro, meses a fio, deram a meu rosto uma preocupante palidez. Meu corpo, confinado aos limites estreitos do laboratório, tornou-se uma lembrança do que era. Muitas vezes, quando me julgava na iminência de resolver um problema complicado, como dar vida a um feixe de nervos ou devolver a luz a um olho, eu fracassava. Então me agarrava à esperança de que, no dia seguinte, triunfaria — o que inevitavelmente acontecia.

Mas quem poderá conceber os horrores dessa obra secreta, cuja grandeza só era igualada pelos atos da mais baixa e fria desumanidade que, em nome da ciência, eu era obrigado a cometer?

Muitas vezes arrombei e penetrei em túmulos, em busca de material fresco para minha criação. Esses corpos que, aos meus olhos, ainda pareciam conter centelhas de uma vida tão recentemente extinta foram profanados por minhas mãos e meus instrumentos.

Carnes que até há pouco haviam abraçado e se deixado abraçar por seus parentes e amigos jaziam clandestinamente sobre minha mesa, prontas para melhor uso. Aprendi a conviver com cheiros comparados aos quais a carniça teria o buquê de um perfume.

A sala de dissecação da universidade e o próprio matadouro local foram por mim invadidos à procura de ossos e vísceras, e apenas a Lua era testemunha de minhas voltas furtivas para casa, sobraçando aqueles horrores. Muitas vezes torturei animais vivos, tentando — e conseguindo — roubar-lhes a chama que eu iria emprestar ao barro ainda informe à minha frente.

[...]

Anexo 2: Microconto “Maioridade” de Rodrigo Ciríaco.

80

LÍNGUA PORTUGUESA

- 1 Organizado por Luiz Ruffato e José Santos, esse livro é uma coletânea de microcontos que tratam de assuntos diversos, por meio de um recurso da linguagem literária bastante específico e desafiador: a concisão. Ser breve e dizer muito em poucas palavras é um desafio enorme para quem escreve. Rodrigo Ciríaco, um dos autores do livro que, entre outras, escreve sobre o dia a dia e o universo escolar, produziu o microconto “Maioridade”. Leia-o a seguir:

Maioridade

— Peste! Já chega! Vou convocar seus pais agora.

— Então, chama. Pode chamar, prussôra. Desde que nasci num sei nada sobre eles...

CIRÍACO, Rodrigo. Maioridade. In: RUFFATO, Luiz; SANTOS, José. *Partículas Subatômicas*. São Paulo: O Fiel Carteiro, 2015.

- 2 Aparentemente curto em extensão, o microconto de Rodrigo Ciríaco retrata um pequeno contexto escolar de uma maneira grande, isto é, com foco em um detalhe que diz muito sobre uma situação específica de sala de aula. Diante disso, responda:

- a) O microconto tem apenas dois travessões, os quais marcam o início de uma fala no texto. Quem dialoga no enredo?

Anexo 2: Questões sobre o microconto “Maioridade”.

81

b) Qual a relação do título do microconto “Maioridade” com o enredo? Explique.

c) O que acontece entre os dois que dialogam? Que situação é essa retratada no conto?

d) Como você explica este trecho no diálogo: “Desde que nasci num sei nada sobre eles...”?

e) Em relação ao registro linguístico, empregado no microconto, podemos dizer que é mais ou menos informal? Por quê? Que elementos da linguagem do microconto nos permitem dizer isso?

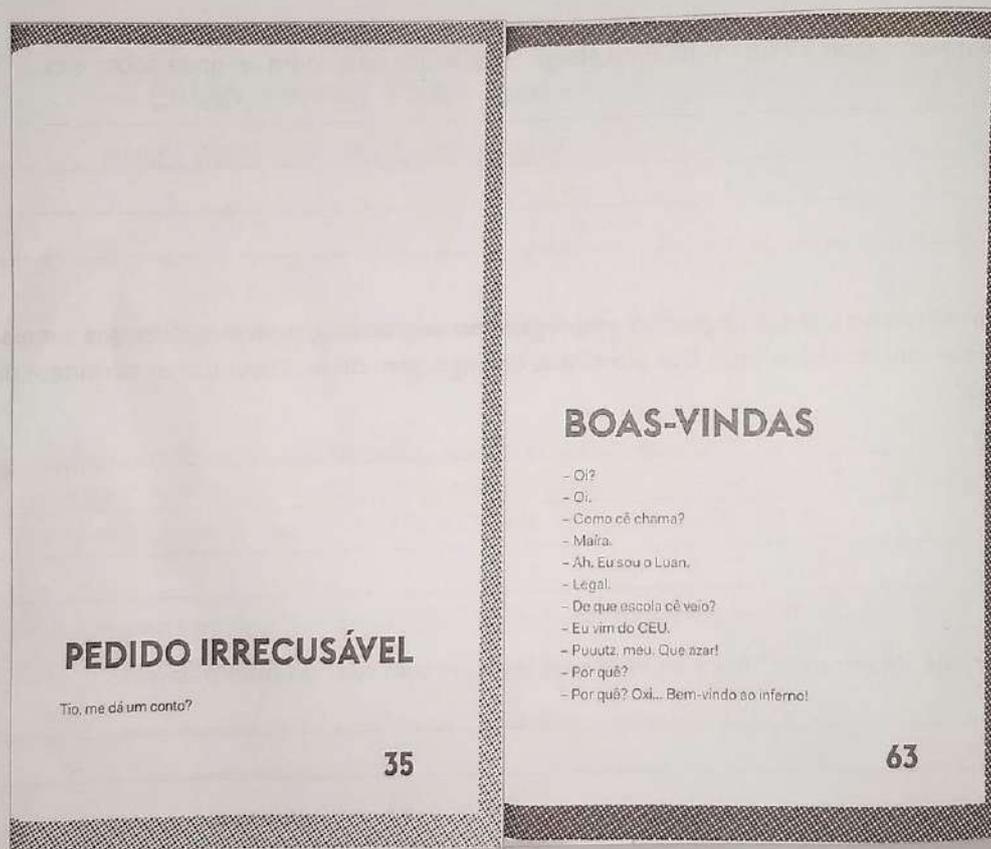
f) Por que “Maioridade” é um microconto? Explique com suas próprias palavras.

Anexo 3: Finalização das questões a respeito do conto “Maioridade” e mais dois microcontos de Rodrigo Ciríaco retirados do livro “Te pegó lá fora”.

82

- g) Quais foram suas impressões pessoais a respeito do microconto? Conte aos(as) professores(as) e colegas como você avalia o enredo ou, ainda, se gostou ou não e por quê?

- 3 Em entrevista recente ao canal no Youtube da editora “O fiel carteiro”, Rodrigo Ciríaco afirma que iniciou sua produção literária, escrevendo micro ou minicontos. Ele, inclusive, lançou outros livros cuja temática também se parecem com a da sala de aula. Leia estes dois microcontos do livro “Te pegó lá fora” e, em seguida, responda às questões:



Anexo 4: Questões sobre os microcontos “Pedido irrecusável” e “Boas-vindas”.

83

a) Explique o título do primeiro conto: “Pedido irrecusável”.

b) Alguns contos do livro “Te pegó lá fora” tratam de assuntos relacionados ao universo escolar e a cenas do cotidiano das grandes cidades do Brasil. Considerando essa informação, quem – em “Pedido irrecusável” – pede um conto?

c) A palavra “Tio”, que é a pessoa chamada na oração, refere-se a uma pessoa da família? Por quê?

d) O segundo microconto, “Boas-vindas”, é escrito em forma de diálogos. Quem dialoga no enredo?

e) Como o título “Boas-vindas” se relaciona com o enredo do microconto?

Anexo 5: Continuidade do estudo das questões.

84

f) A que CEU a personagem que recepciona o recém-chegado se refere?

g) Nesse conto, as palavras CEU e inferno constroem outros sentidos. Que sentidos seriam esses? Explique.

h) Nos dois microcontos, que linguagem é empregada: a mais formal ou informal? Para o enredo e contexto retratados, o uso é ou não adequado? Por quê?

i) Se tivéssemos que diferenciar microconto de nanoconto, como você classificaria os textos de Ciríaco?. Marque um "X" na coluna adequada e, em seguida, justifique por quê:

	Microconto	Nanoconto	Justificativa
Pedido Irrecusável			
Boas-vindas			

Anexo 6: Reportagem - Microcontos na era do *Twitter*.

99

 **PARA SABER MAIS**

Quem escreveu As Mil e Uma Noites?

Por Redação Mundo Estranho 19 ago 2016, 17h18 - Publicado em 18 abr 2011, 18h54

Não foi um único autor e sim uma legião de narradores anônimos, cujas histórias foram reunidas durante séculos até formarem a coletânea que é um clássico da literatura fantástica. Alguns estudiosos acreditam que boa parte desses contos teria surgido na Índia por volta do século 3 - o que explicaria a presença de tantas metamorfoses animais, semideuses e gênios, lembrando o populoso panteão hinduísta. Dessa origem indiana, as histórias viajaram até a Pérsia (atual Irã), transmitidas pelas conversas entre mercadores que viajavam de um lugar para outro. Na Pérsia, então, uma obra intitulada *Hezar Afsaneh* ("Os Mil Contos") teria constituído a primeira compilação dessas lendas, já apresentando personagens importantes da versão definitiva de *As Mil e Uma Noites*, como o sultão Chahriar e sua esposa Cheherazade, que fazem a amarração entre as histórias.

Disponível em: <https://mundoestranho.abril.com.br/cultura/quem-escreveu-as-mil-e-uma-noites/>

ATIVIDADE 4 - Minicontos e outras literaturas nas redes sociais

1 Com o(a) professor(a) e colegas, leia esta reportagem:

Carta Fundamental

Língua Portuguesa

Microcontos na era do *Twitter*

por Samir Mesquita — publicado 14/09/2011 09h33, última modificação 15/09/2011 20h44

Sem forma ou tamanho que a limite, a literatura encontra lugar nas redes sociais em textos curtos, criativos e cheios de significados.

Uma coisa é fato: se hoje em dia fala-se tanto em microcontos, é porque também se fala muito em *Twitter*. Criada em 2006, a rede social é um microblog onde cada post - tweet ("pio", em inglês) - tem o limite de 140 caracteres. A forma reduzida de se dizer algo a cada dia ganha mais adeptos e já tem

o Brasil como o segundo país com o maior número de usuários, ficando atrás apenas dos EUA. Entre notícias, links curiosos, piadas, fofocas e diários pessoais, a literatura também encontra um espaço rico no *Twitter*, com os aforismos, *hai-kais* e, especialmente, os microcontos.

Mas o que são os microcontos? E quais as diferenças entre minis, micros e nanocontos? Por mais que alguns teóricos tentem defini-los adotando o número de caracteres como parâmetro – nanocontos teriam até 50 letras, sem contar espaços e pontuação; microcontos, até 150 caracteres e, minicontos, até uma página –, ainda não há uma definição exata, tal como acontece com o conto. Este, talvez tenha sido melhor definido por Mario de Andrade: “Conto será sempre aquilo que seu autor batizou de conto”.

Independentemente do número de caracteres e de suas possíveis nomenclaturas, os microcontos são narrativas muito curtas em que a síntese acaba sendo a grande ferramenta de escrita.

O guatemalteco Augusto Monterroso é indicado como autor do primeiro, e talvez o mais famoso, microconto. Publicado em 1959, sua história tem apenas uma frase: “Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí” (quando acordou, o dinossauro ainda estava lá). Contudo, há inúmeros textos escritos anteriormente, desde fábulas chinesas até alguns dos textos publicados entre os aforismos de Franz Kafka (por exemplo: “Uma gaiola saiu à procura de um pássaro”), que podemos considerar hoje como microcontos.

Ernest Hemingway é também autor de um famoso microconto: “For sale: baby shoes, never worn” (vendem-se: sapatos de bebê, nunca usados). Um texto com apenas seis termos que foi inspiração para o projeto Six-Word Memoirs, da Smith Magazine, e resultou nos livros *Not Quite What I Was Planning* (Harper Perennial, 2008), *Six-Word Memoirs on Love & Heartbreaks* (Harper Perennial, 2009), e em que se encontram textos fantásticos como

este de Zac Nelson: “I still make coffee for two” (eu ainda faço café para dois). Ou este de Jody Smith: “Found true love nine months later” (encontrou o amor verdadeiro nove meses depois).

Concisão e narrativa

No Brasil, considera-se o marco zero dos microcontos a publicação do livro *Ah, é?* (Editora Record, 1994), de Dalton Trevisan. Com seu estilo incisivo, Trevisan surpreendeu os leitores com textos curtíssimos como: “A velha insônia tossiu três da manhã”. Em 2004, Marcelino Freire convidou cem escritores para escrever histórias com até 50 letras (sem contar o título) e organizou a antologia *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século* (Ateliê Editorial).

O desejo já havia sido manifestado por Ítalo Calvino em *Seis Propostas para o Próximo Milênio*: “Borges e Bioy Casares organizaram uma antologia de Histórias Breves e Extraordinárias. De minha parte, gostaria de organizar uma coleção de histórias de uma só frase, ou de uma linha apenas, se possível. Mas até agora não encontrei nenhuma que supere a do escritor guatemalteco Augusto Monterroso...”.

Os microcontos vêm ao encontro das ideias de Calvino. Para ele, a rapidez permite poupar o leitor de determinados detalhes em favor do ritmo da narrativa. É o nó de uma rede de correlações invisíveis no texto e a ferramenta essencial para a continuidade da narrativa, permitindo que o leitor transite com maior naturalidade entre as ideias contidas na história.

Além da rapidez, percebe-se que os microcontos se constroem também a partir de

outras características. A concisão é, desse modo, uma das principais. Um texto conciso não quer dizer necessariamente um texto breve. A concisão está no ato de escolher as palavras certas para contar aquilo que se quer, assim como valorizar os sinais gráficos e de pontuação e os silêncios presentes nos textos. Carlos Drummond de Andrade já dizia que “escrever é cortar palavras”, Hemingway sugeriu: “Corte todo o resto e fique com o essencial”. Winston Churchill deu certa vez um sábio conselho: “Das palavras, as mais simples. Das simples, a menor”. Escrever de modo conciso é um trabalho árduo e que exige técnica e tempo. Exemplo disso é a célebre carta de Pascal, em que termina dizendo: “Fiz esta carta mais longa porque não tive tempo de fazê-la curta”.

Outra característica em que se apoiam é a narratividade. Se não há uma história clara atrás daquelas palavras, não há um microconto. Isso é o que os diferencia de um haicai, de um poema-pílula ou de um aforismo. Enquanto esses se preocupam mais em descrever uma cena, trabalhar a palavra de forma lírica ou propagar uma ideia, os microcontos têm de contar uma história. Mais que narrar uma trama completa (com começo, meio e fim) as palavras de um microconto devem sugerir. O que está escrito representa apenas 10% da narrativa, o resto deve se formar na imaginação do leitor, permitindo assim novas e múltiplas interpretações.

Assim, Julio Cortázar em *Alguns Aspectos do Conto* tece uma reflexão que aproxima o gênero da fotografia e que pode ser estendido para os microcontos: “(...) o fotógrafo ou

o contista se veem obrigados a escolher e limitar uma imagem ou um acontecimento que sejam significativos, que não apenas tenham um valor em si mesmos, mas que sejam capazes de funcionar no espectador ou no leitor como uma espécie de abertura”.

Seguidores

Partindo desses preceitos, a cada dia novos e já consagrados escritores postam seus microcontos dentro dos 140 caracteres do Twitter, um espaço não só de divulgação, mas também de contato direto com os leitores. Vale então ser um seguidor dos perfis: @marcelinofreire (de Marcelino Freire), @microcontos (de Carlos Seabra), @semruído (do Coletivo Sem Ruído), @tfmoralles (de Tiago Morales). Bons exemplos de como a literatura breve e a estética da síntese funcionam em conformidade com as novas tecnologias.

Não cabe aqui discutir o valor literário que os microcontos têm ou possam vir a ter. Vale, contudo, ressaltar o papel importante que podem ocupar no aprendizado da boa escrita. Numa época em que os textos breves são cada vez mais usados, o poder de síntese que trazem é um bom exemplo de que textos com poucas palavras podem ser eficientes, criativos e repletos de significados. De leitura rápida e instigante, os microcontos podem ainda ser uma dose de literatura diária e um convite para que os que não têm a leitura como hábito se interessem mais por ela. Aos poucos, formam-se novos leitores e novos escritores.

4	<hr/>
5	<hr/>

Segundo o autor, qual é a diferença entre microcontos e nanocontos?

Apesar de a reportagem tratar especificamente do Twitter, há muitas redes sociais que possuem um número maior de usuários. Quais outras redes sociais você acredita ser possível publicar micro, mini ou nanocontos? Por quê?

Anexo 7: Microconto do livro “86” de Dalton Trevisan.

104

- 5 Samir Mesquita afirma que o fator diferencial entre o microconto e outras manifestações poéticas (como o haicai e os aforismos) é a narratividade. Sem ela, não poderíamos criar microcontos. Pensando nessa afirmação, leia este microconto, de Dalton Trevisan, e aponte – em seguida – quais elementos de narratividade existem nele:

86.

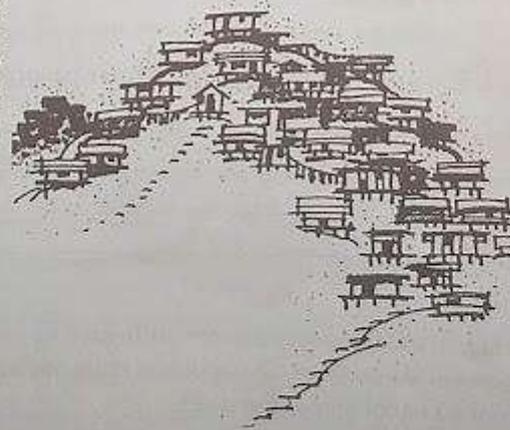
À saída da fábrica de bijuteria, a operária entregando ao segurança a marmita suspeita:

– Ela faz barulho? Reviste. Pode revistar. Veja quanta jóia tem aí dentro.

– ...

– Só ossinho de galinha do meu almoço.

Desenho de Edgar Vasquez W. "Rango 7"



Anexo 8- “Caderno da Cidade” página 105.

9º ANO

105

Elementos da narrativa	No microconto de Trevisan, como aparece?
<p>Narrador - aquele que conta a história, cujo foco narrativo pode se dar em 1ª pessoa (Eu/Nós), em 3ª pessoa (Ele/a ou Eles/as).</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Espaço ou ambiente - elemento mínimo onde se desenvolvem as ações.</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Tempo - Duração da história, marcada de forma cronológica ou não.</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Personagens - aqueles que desenvolvem as ações no enredo.</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Anexo 9 – Conto: Um novo brinquedo de Rodrigo Ciríaco presente no livro *Eu sou favela*.

GIGANTE TEM 11 ANOS. ESTÁ NO SEXTO ANO DO ENSINO fundamental. Quando soube que ia passar a estudar de manhã na sua escola, ficou preocupado. Afinal, apesar de estudar com o gêmeo, Gigante é bem diferente do irmão. Foi o segundo a nascer. E devido a algumas complicações no parto, ficou com um problema no seu desenvolvimento. Tem a estatura de um anão de jardim, ou um pouco menor, o que é motivo de zoeira, chacotas e muitas tretas na escola. Tretas porque ele não leva desaforo pra casa e, você sabe, os “grande” gostam de zoar com os pequenos. Na lei da selva é assim. E agora ia dividir território com a galera do Ensino Médio, uns caras bem maiores, folgados, alguns com maldade. Mas Gigante não se intimida, ele pensa: “tamanho não é documento.”

Hoje ele estava feliz. Conseguiu enrolar a mãe antes dela sair para o trabalho e ficar “só” mais cinco minutinhos na cama. O irmão foi mais cedo, naquele junho de vento gelado e frio cortante. Ele ficou, atrasando o soneca do despertador do celular uma, duas, três vezes. O quanto pôde. Até que o telefone tocou.

- Hum?

- Eu não acredito que você ainda não levantou, Brayan.

- Hã?

- Brayan, levanta já dessa cama e vai pra escola.

Quando a mãe desligou o telefone brava, Gigante deu um pulo da cama que o chão quase tremeu. Olhou o re-

lógio: eram cinco pra sete da matina, realmente estava atrasado. E não podia. Não podia atrasar, não tinha mais como faltar, a escola ia cortar o Bolsa Família, eles iam perder o leite, sua mãe iria endoidar. Levantou, colocou a primeira calça que achou, a camiseta amassada do dia anterior que estava largada sobre a cadeira, pegou o agasalho de moletom e o material sem conferir e saiu batendo porta, portão. Foi correndo, mochila nas costas. Quando já estava perto, pra encurtar caminho e não contornar o quarteirão, ajeitou o caixote de feira que estava encostado ao muro da escola, subiu. Não alcançava. Pulou, pulou, as unhas raspando sobre o muro. Um senhor que estava indo trabalhar olhou a cena, achou curioso.

- Quer ajuda, meu filho?

Gigante fez que sim com a cabeça. O senhor apoiou as costas sobre a parede, com as mãos entrelaçadas fez o calço; ele colocou o pé e num impulso subiu raspando a barriga, se apoiando. O outro lado parecia uma imensidão, o muro por dentro - e de cima - dando a impressão de ser mais alto do que de fora. O chão lá embaixo, looooooonge. E meio verde, amarelado, de um matão seco. Gigante respirou fundo, contou até três, fechou os olhos e pulou, meio desajeitado e caindo.

- Au!

Uma coisa espetou bem na sua bunda, que ficou dolorida. Curioso como sempre, vasculhou, vasculhou embaixo daquele matão e: achou. Quando ele viu, não

acreditou. Seus olhos faiscaram. Um brinquedo. Novo. Quer dizer, usado. Uma parte enferrujada, outra descascando. Um caninho longo, prateado. E um gatilho.

- Ah, muleque!

Gigante sorriu.

Olhou para os lados, não havia ninguém ali próximo. Muquiou o brinquedo dentro da mochila, debaixo dos cadernos, bem protegido e foi correndo pro portão da entrada das salas. Já eram quase sete e dez, a tia tava fechando. "Pérai, pérai, tia." Gigante entrou.

Na sala, chegou já suado. A roupa amarrotada, mas o rosto cheio de empolgação. Quando sentou, sacou logo caderno, caneta e lápis, ajeitou tudo em cima da carteira e colocou a mochila em cima do seu colo e ficou esperando a professora entrar. Os colegas na porta da sala chamando por ele:

- Ô, DiMenor, chega aí pra vê o jogo novo que baixei.

- Vô nada.

- Chega aí, Mano. Da hora a parada.

- Vô não - insistiu. Os colegas estranharam, Gigante sempre curtia os corredores, era um dos últimos a entrar, depois de quase a professora e os inspetores o arrastarem. Mas lá estava ele, firme em seu lugar na sala.

- Aê, Gigante, tô te estranhando, hein. Que vontade de estudar - os colegas ainda zoaram.

E partiram. Ele fingiu que nem escutou. E ficou lá, fingindo que lia o texto que a professora passou, fin-

gindo que tentava responder os exercícios, fingindo que prestava atenção nas três aulas que se seguiram mas o pensamento tava longe. Na verdade, bem próximo. Sobre o seu colo. Só pensava em como e quando ia usar o seu novo brinquedo.

No intervalo, como sempre - porque não teve jeito, a fome cantou mais alto - saiu correndo da sala e já foi pra fila da merenda. Mas não descuidou da mochila. Os moleques do segundo ano do Ensino Médio que adoravam sacanear os "merendeiros" depois de comprar seus lanches e refrigerantes na cantina passaram pela fila. Viram Gigante com a mochila nas costas. Riram do mochileiro na fila da merenda. Chamaram outros, juntou uma banquinha e um deles foi por trás, abaixou, passou os braços em torno de Gigante e o levantou. Ele batendo as penas no ar, pedindo "para, para". Os rapazes deram uns dois giros com ele e soltaram. "E aí, Gigante. Vai acampar?". Tiraram um sarro. Gigante ficou bem bravo com a provocação, bufando. Mas nem respondeu. Pensou no seu novo brinquedo na mochila e, no seu íntimo, sorriu.

Pouco antes do sinal da saída, começou a fingir que estava passando mal. Enjoado, com dor de cabeça. O professor de História olhou com suspeita para aquelas dores. Mas como não era médico e já tinha escutado que o garoto estava irreconhecivelmente comportado naquele dia nem se preocupou em deixá-lo sair um

pouco mais cedo da sala e aguardar o sinal da turma no pátio. Gigante quase nem se aguentou de alegria assim que passou da porta da sala. Correu, encostou em um canto perto da saída, abriu a mochila. Sim, não era sonho. O brinquedo estava ali. Reluzente. Parecia até que brilhava. De impor respeito em qualquer moleque da sua idade, da sua quebrada. Ele se sentiu feliz como há tempos não ficava. Aquilo não era como catar uma pipa na rua, baixar um novo aplicativo. Aquilo era... Nossa, não tinha nem coragem de pensar alto. Vai que alguém ouve. Aquilo era chapado. Sinistro.

Quando o portão se abriu, foi o primeiro a ganhar a rua. Nem esperou o irmão, foi correndo pra casa. A mãe e o padrasto trabalhando, seu irmão lerdo como só ele era, voltando com a galera, tocando campanha das casas, bagunçando, ia demorar. Ele teria um tempo sozinho pra sacar finalmente o brinquedo da mochila e analisar com detalhes cada parte da sua nova aquisição. Chegou, tirou o tênis e o agasalho, deixou pelo caminho da cozinha, mochila debaixo do braço, foi para o quarto. Entre a cama de solteiro que dividia com o irmão e a cama de sua mãe, ele sentou. Respirou fundo. Apesar da ansiedade, queria curtir cada momento. Abriu o zíper com cuidado. Tirou caderno, livro, estojo. Ele apareceu: brilhante aos seus olhos. Gigante enfiou o braço, sacou com cuidado o motivo de sua euforia. Ficou olhando, admirado. Nunca tinha visto um daquele tão de perto.

"Será que mostro pro Ju? Não, ele vive falando dessa parada, vai querer tomar de mim. Ou vai falar pra mãe que eu peguei de alguém. Apesar de que a mãe não ia acreditar. Uma pelo meu tamanho. Outra, que ninguém perde um brinquedo desse e deixa quieto. Vou mostrar nada não. Vou deixar muquiado, escondido. Meu segredo".

Gigante alisava o brinquedo. Observava o desenho, a forma, as cores. Além do gatilho, o que mais lhe chamava a atenção era o cano longo, comprido, que havia sobre a parada. Prateado, lustroso. Tinha um descascado aqui e ali, mas sim: era novo. Apontou o cano na direção do seu rosto. Apertou o olho esquerdo e foi aproximando o direito dentro do buraco. Estava escuro. Cheirou. "Será que ainda tem alguma coisa aí?", pensou. Passou o dedo. Olhou de novo. Nem percebeu que o seu polegar estava parado, dedo apoiado sobre o gatilho do objeto. Notou menos ainda a chegada do irmão que estranhando o comportamento do "mais novo" durante toda manhã, chegou de fininho, nas pontas dos pés na porta do quarto. Abriu a porta com tudo e gritou:

- Quê que cê tá escondendo hein ô, muleque!

Gigante se assustou, apertou o pequeno gatilho com força, que disparou:

- Sgiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiish!

Ainda havia água no reservatório do caminhão de bombeiro. Gigante ficou com a cara toda molhada. O irmão quase se mijou de rir do susto que o irmão le-

vou e da cena. Só parou quando viu o quanto da hora era o brinquedo. Tinha sirene, buzina e até uma escada Magirus, igualzinho ao caminhão de verdade que eles viram quando eram bem pequenos e, na sintonia que só os gêmeos possuem ficaram ambos hipnotizados com o caminhão e sua potência, o barulho que fazia ao trafegar e a sua saga: salvar pessoas. Aquele brinquedo era tão vivo, tão fresco em suas memórias. Carecia de dono e atenção, principalmente pelos detalhes de cores, luzes e faróis, além, é claro, do caninho longo, prateado e moldável, que servia como mangueira retrátil.

De alma lavada, Gigante nem brigou com o irmão pelo susto. Colocou o brinquedo embaixo do braço e foi pra rua brincar. Estava feliz. O caminhão estava funcionando. Era quase novo.