



CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO- CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

JÔSE PESSOA DE LIMA

**PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NA ESCOLA: PRODUZINDO MINICONTOS
MULTIMODAIS POR MEIO DO APLICATIVO MÓVEL *GACHAVERSE***

MAMAMGUAPE-PB
2020

JÓSE PESSOA DE LIMA

**PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NA ESCOLA: PRODUZINDO MINICONTOS
MULTIMODAIS POR MEIO DO APLICATIVO MÓVEL *GACHAVERSE***

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, Campus IV, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre.

Área de concentração: Linguagens e letramentos

Orientadora: Profa. Dra. Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti.

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L732p Lima, Jôse Pessoa de.
PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NA ESCOLA: PRODUZINDO
MINICONTOS MULTIMODAIS POR MEIO DO APLICATIVO MÓVEL
GACHAVERSE / Jôse Pessoa de Lima. - João Pessoa, 2020.
142 f.

Orientação: Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAE.

1. Letramentos. Multimodalidade. Tecnologia. 2.
Gachaverse. Minicontos. I. Cavalcanti, Marineuma de
Oliveira Costa. II. Título.

UFPB/BC

JÓSE PESSOA DE LIMA

**PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NA ESCOLA: PRODUZINDO MINICONTOS
MULTIMODAIS POR MEIO DO APLICATIVO MÓVEL GACHAVERSE**

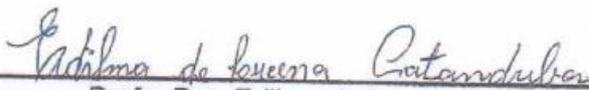
Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba-UEPB, Campus IV, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre.

Aprovado em: 20/04/2020

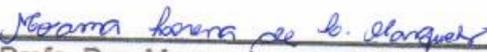
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti - UFPB
(Orientadora)



Profa. Dra. Edilma de Lucena Catanduba - UEPB
(Examinadora externa)



Profa. Dra. Moama Lorena Lacerda Marques - UFPB
(Examinadora)

MAMAMGUAPE-PB
2020

À Natália Vitória, minha filha amada, nativa digital, que muito me ensinou e contribuiu para a consolidação das ideias acerca do letramento digital;

A Dilson Pessoa, meu esposo, companheiro em todos os momentos, por apoiar-me nessa jornada que demanda tanta dedicação e tempo;

A Douglas Pessoa, meu filho, companheiro de leitura e de escrita, esteve sempre ao meu lado, mesmo sem entender o que eu produzia.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por Sua infinita graça sobre nossa vida, por ter-nos dado força, sabedoria e fé para iniciar, desenvolver e finalizar essa pesquisa;

À minha família, um porto seguro para mim, base firme, exemplo de humanidade, que em todos os momentos me suportou e me encorajou a seguir com determinação durante toda a trajetória dessa pesquisa, meu esposo, minha filha e meu filho, amo muito.

À minha mãe, *in memoriam*, aos meus irmãos, às minhas tias, que sempre acreditaram no meu trabalho e me impulsionaram a prosseguir nos meus projetos acadêmicos;

À minha orientadora, Profa. Dra. Marineuma Cavalcanti, pelas orientações, pela confiança e pela valorização deste trabalho, por ter-me conduzido de uma maneira tão tranquila e colaborativa, inspirando-me no mundo construído com palavras, o mundo literário;

Aos professores do PROFLETRAS que muito nos ensinaram, nos encorajaram e acreditaram no nosso potencial, não apenas enquanto profissionais da Educação, mas como seres humanos criativos, capazes de modificar o meio social mediante suas práticas educacionais e cidadãs;

Às professoras Dra. Edilma Catanduba, Dra. Moama Marques e ao professor João Wandemberg Maciel, que integraram as bancas da minha qualificação e da minha defesa de forma tão significativa com suas contribuições enriquecedoras para aperfeiçoamento dessa pesquisa;

À Coordenadora e Profa. Dra. Laurênia Souto, por sua dedicação no que diz respeito a sua função, por sua humanidade em nos aconselhar, nos orientar e nos encorajar em todos os momentos, disponibilizando-se em todo tempo para nos auxiliar;

Às amigas Janaíne, Yara, Lucélia e Maria José, companheiras de viagem, de conversas, discussões e de produção de trabalhos acadêmicos, seminários, artigos, congressos. Muito aprendemos com as interações e trocas de experiências no nosso grupo de estudo;

Aos colegas da turma 5 do PROFELETRAS, que tanto compartilharam ótimas ideias, de forma recíproca, especialmente à amiga Neusilena, por sua generosidade,

aos representantes de turma Roksyan e Manoel Belisario, companheiros dedicados, sempre nos conduzindo com muita sabedoria e paciência;

Ao professor Gerson Silva, do Conselho de Ética, por sua prontidão e disposição em nos orientar e nos atender de maneira tão humana e com muito profissionalismo;

Aos meus amados alunos, por aceitarem participar desse desafio em prol do aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, participando de maneira colaborativa e protagonista, ao longo da realização das atividades propostas para consolidação dessa pesquisa;

A todos os meus amigos e amigas, pelo apoio e incentivo a prosseguir diante das dificuldades, dos conflitos, ao longo dos dois anos de curso. As palavras de ânimo e de consolo daqueles que já percorreram a caminhada acadêmica. É espinhosa, mas torna-se gratificante quando enxergamos o brotar da rosa, os raios solares iluminando as pétalas;

À CAPES, por proporcionar este curso de pós-graduação aos professores de Língua Portuguesa e favorecer nosso aperfeiçoamento profissional para que haja fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem.

Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de comportamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço.

(COSSON, 2014, p. 27)

RESUMO

As inovações tecnológicas digitais fazem parte das transformações sociais do século XXI, são inerentes ao estilo de vida na contemporaneidade urbana. A sociedade vivencia inúmeras mudanças na área profissional, ambiental, comportamental e nas relações humanas, entre outras. Tendo em vista todos esses fatores, a escola, enquanto instituição formadora, precisa convergir com novas práticas sociais de letramentos para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem por meio de recursos tecnológicos digitais que proporcionem a participação efetiva dos estudantes e os motivem a estudar, a pesquisar e a produzir de maneira letrada, em diversos contextos. Nessa perspectiva, este estudo tem por objetivo principal possibilitar um projeto de letramento que proporcione os letramentos digital e literário, mediante a produção de minicontos multimodais, junto a alunos do 9º ano de uma escola pública da rede municipal, situada em João Pessoa/PB, por meio da ferramenta digital *Gachaverse*, aplicativo móvel compatível com *smartphones*, *iPhones* ou *tablets*. Como objetivos específicos pretendemos: Promover novas práticas de leitura e de escrita a partir das interpretações de minicontos do escritor Rinaldo de Fernandes; utilizar aplicativos móveis como recurso didático-pedagógico no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa; compreender a importância do uso proativo das tecnologias nas práticas escolares e sociais. Trata-se de uma pesquisa-ação, de natureza qualitativa e de cunho intervencionista que contemplou uma turma do Ensino Fundamental, contendo 35 alunos, de faixa etária entre 14 e 16 anos. Como aporte teórico, fundamentamo-nos em estudos de autores que discorrem sobre letramento e letramentos digitais em sala de aula, como Coscarelli (2010/2016), Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) e Soares (2004). Os referidos pesquisadores defendem a utilização das tecnologias digitais nas escolas, como forma de desenvolver habilidades de letramentos nas práticas sociais dos alunos. A respeito dos multiletramentos e das multissemióticas presentes em textos multimodais, pautamo-nos em Rojo (2012/2013), Ribeiro (2016/2018) e na BNCC (2017). Acerca do letramento literário, embasamo-nos em teorias apresentadas por Cosson (2014/2018), entre as quais seguimos a dos círculos de leitura para a interpretação do texto literário, Candido (1995) e Fernandes (2016). Com relação às tecnologias digitais, enquanto recursos pedagógicos que proporcionam a criatividade e a colaboração entre os educandos, apoiamo-nos nas discussões de Gabriel (2013), Merije (2012) e Moran, Masetto e Behrens (2013). Também recorreremos aos estudos acerca da retextualização, enquanto processo de transformação de modalidade que facilita a produção textual, segundo Marcuschi (2001) e Dell'Isola (2007). Como resultado, constatamos a participação efetiva dos educandos, a produção colaborativa em equipe, maior interesse pela leitura literária e a utilização proativa de recursos tecnológicos, configurando, assim, práticas de letramentos digital e literário.

Palavras-chave: Letramentos. Multimodalidade. Tecnologia. Gachaverse. Minicontos.

RESUMEN

Las innovaciones tecnológicas digitales son parte de las transformaciones sociales del siglo XXI, inherentes al estilo de vida en la contemporaneidad urbana. La sociedad experimenta numerosos cambios en el área profesional, ambiental, de comportamiento, en las relaciones humanas, entre otros. En vista de todos estos factores, la escuela, como institución de capacitación, necesita converger con nuevas prácticas sociales de las alfabetizaciones para racionalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de recursos tecnológicos digitales que brinden una participación efectiva de los estudiantes y los motiven a estudiar, investigar y producir de manera alfabetizada, en diferentes contextos. En esta perspectiva, este estudio tiene como objetivo principal permitir un proyecto de alfabetización que proporcione alfabetizaciones digitales y literarias, a través de la producción de mini historias multimodales, con estudiantes de noveno grado de una escuela pública en la red municipal, ubicada en João Pessoa / PB, a través de la herramienta digital Gachaverse, una aplicación móvil compatible con teléfonos inteligentes, iPhones o tabletas. Como objetivos específicos pretendemos: Promover nuevas prácticas de lectura y escritura basadas en las interpretaciones de cuentos del escritor Rinaldo de Fernandes; utilizar aplicaciones móviles como recurso didáctico-pedagógico en el proceso de enseñanza-aprendizaje en clases de portugués; Comprender la importancia del uso proactivo de las tecnologías en las prácticas escolares y sociales. Esta investigación se caracteriza por ser una investigación de acción, de naturaleza cualitativa y de naturaleza intervencionista que incluyó un grupo de escuelas primarias, con 35 estudiantes, con edades comprendidas entre 14 y 16 años. Como contribución teórica, nos basamos en estudios de autores que analizan la alfabetización, las alfabetizaciones digitales en el aula, como Coscarelli (2010/2016), Dudeney, Hockly y Pegrum (2016) y Soares (2004). Estos investigadores defienden el uso de tecnologías digitales en las escuelas, como una forma de desarrollar habilidades de alfabetización en las prácticas sociales de los estudiantes. En cuanto a los obstáculos múltiples y las multisemiosis presentes en los textos multimodales, nos guiamos por Rojo (2012/2013), Ribeiro (2016/2018) y BNCC (2017). Con respecto a la alfabetización literaria, nos basamos en las teorías presentadas por Cosson (2014/2018), entre las cuales seguiremos los círculos de lectura para la interpretación del texto literario, Candido (1995) y Fernandes (2016). Con respecto a las tecnologías digitales, como recursos pedagógicos que proporcionan creatividad y colaboración entre los estudiantes, confiamos en las discusiones de Gabriel (2013), Merije (2012) y Moran, Masetto y Behrens (2013). También recurriremos a estudios sobre la retextualización, como un proceso de transformación de la modalidad que facilita la producción textual, según Marcuschi (2001) y Dell'Isola (2007). Como resultado, notamos la participación efectiva de los estudiantes, la producción en equipo colaborativo, un mayor interés en la lectura literaria y el uso proactivo de los recursos tecnológicos, configurando así las prácticas de alfabetizaciones digital y literaria.

Palabras clave: Alfabetizaciones. Multimodalidad. Tecnología. Gachaverse.. Minicounts.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quadro CPCT.....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
Figura 2 – Tela inicial do aplicativo no <i>play store</i>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
Figura 3 – Tela inicial do aplicativo	30
Figura 4 – Tela inicial com ícones de personalização dos personagens.....	31
Figura 5 – Tela de cenários para criação de história.....	31
Figura 6 – Cena 1.....	32
Figura 7 – Cena 2.....	32
Figura 8 – Miniconto <i>Talvez morrer antes</i> , cena 1 - equipe 5.....	83
Figura 9 – Miniconto <i>Talvez morrer antes</i> , cena 2 - equipe 5.....	84
Figura 10 – Miniconto <i>Talvez morrer antes</i> , cena 3 – equipe 5.....	84
Figura 11 – Miniconto <i>Talvez morrer antes</i> , cena 4 – equipe 5.....	85
Figura 12 – Miniconto <i>Talvez morrer antes</i> , cena 5 – equipe 5.....	85
Figura 13 – Miniconto <i>Talvez morrer antes</i> , cena 6 – equipe 5.....	86
Figura 14 – Miniconto <i>Talvez morrer antes</i> , cena 7 – equipe 5.....	86
Figura 15 – Miniconto <i>Talvez morrer antes</i> , cena 8 – equipe 5.....	87
Figura 16 – Miniconto <i>O chapéu</i> , cena 1 – equipe 3.....	88
Figura 17 – Miniconto <i>O chapéu</i> , cena 2 – equipe 3.....	88
Figura 18 – Miniconto <i>O chapéu</i> , cena 3 – equipe 3.....	89
Figura 19 – Miniconto <i>O chapéu</i> , cena 4 – equipe 3.....	89
Figura 20 – Miniconto <i>O chapéu</i> , cena 5 – equipe 3.....	90
Figura 21 – Miniconto <i>O chapéu</i> , cena 6 – equipe 3.....	90
Figura 22 – Miniconto <i>O chapéu</i> , cena 7 – equipe 3.....	91
Figura 23 – Miniconto <i>O chapéu</i> , cena 8 – equipe 3.....	91
Figura 24 – Miniconto <i>Maldita ambição</i> , cena 1 – equipe 1.....	92
Figura 25 – Miniconto <i>Maldita ambição</i> , cena 2 – equipe 1	93
Figura 26 – Miniconto <i>Maldita ambição</i> , cena 3 – equipe 1	94
Figura 27 – Miniconto <i>Maldita ambição</i> , cena 4 – equipe 1	94
Figura 28 – Miniconto <i>Maldita ambição</i> , cena 5 – equipe 1	95
Figura 29 – Miniconto <i>Maldita ambição</i> , cena 6 – equipe 1	95
Figura 30 – Miniconto <i>Maldita ambição</i> , cena 7 – equipe 1	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Questionário de sondagem: questões objetivas	67
Quadro 2 – Questão de número 10: Ao realizar pesquisas de conteúdos na internet, o que mais você acessa?	68
Quadro 3 – Relato de leitura dos participantes da pesquisa	71
Quadro 4 – Considerações dos participantes a respeito dos gêneros contos e minicontos	75
Quadro 5 – Questões elaboradas pelos participantes.....	77

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
1. EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
1.1 AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS	17
1.2 AS TDIC COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS	19
1.3 DISPOSITIVOS MÓVEIS E EDUCAÇÃO.....	21
1.4 O PROFESSOR NA ERA DIGITAL.....	25
1.5 <i>GACHAVERSE</i> E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	28
2. LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS .ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.	
2.1 LETRAMENTO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS	34
2.2 LETRAMENTO DIGITAL.....	36
2.3 MULTILETRAMENTOS.....	38
2.4 LETRAMENTO LITERÁRIO	40
3. O GÊNERO LITERÁRIO EM EVIDÊNCIA	45
3.1 O GÊNERO CONTO: BREVE ABORDAGEM.....	45
3.2 MINICONTO, INOVAÇÃO DO CONTO.....	48
3.3 A CONTÍSTICA DE RINALDO DE FERNANDES.....	51
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	55
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	55
4.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	56
4.3 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	58
4.3.1 Primeira etapa – 02 aulas (45 minutos cada)	61
4.3.2 Segunda etapa – 02 aulas (45 minutos cada)	61
4.3.3 Terceira etapa - 04 aulas (45 minutos cada)	62
4.3.4 Quarta etapa – 04 aulas (45 minutos cada)	63
4.3.5 Quinta etapa – 06 aulas (45 minutos cada)	64
4.3.6 Sexta etapa – 04 aulas (45 minutos cada)	65
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	66
5.1 COLETA DE DADOS SOBRE LETRAMENTO DIGITAL.....	66
5.2 PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO MEDIANTE MINICONTOS.....	69
5.3 A PRODUÇÃO DE MINICONTOS MULTIMODAIS.....	81
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	100

WEBGRAFIA.....	104
APÊNDICES.....	105
ANEXOS.....	106

INTRODUÇÃO

Se ainda nos debatemos a fim de definir o indefinível de um texto, podemos dizer que não sossegamos também quanto ao livro. O texto, hoje, é muito mais que palavra.

(RIBEIRO, 2018, p.71)

A sociedade contemporânea vivencia inúmeros avanços tecnológicos digitais, novos desafios que demandam ações imediatas dos sujeitos das diversas esferas sociais. Devido às transformações culturais, as mudanças na maneira de comunicação, de informação, de interação tornaram-se visíveis e indispensáveis à diversidade de recursos digitais. A multimodalidade da linguagem empregada pelos cidadãos, inseridos nessa realidade, proporciona múltiplas possibilidades de leitura e de produção textual, favorecendo a progressão em conhecimentos linguísticos e culturais.

Dessa forma, reconhecemos a importância de a escola desenvolver as competências e habilidades leitoras dos educandos da Educação Básica, por meio de projetos de letramento que propiciem a formação cidadã, envolvendo toda comunidade escolar, geralmente adolescentes e jovens que pertencem a um contexto informatizado e acessam diariamente as redes sociais compartilham conteúdos diversos, de forma crítica e consciente, diante das ideias divulgadas em tempo real, de maneira interativa, evidenciando, assim, práticas de letramento.

Sobre esse assunto, Soares (2004, p. 72) defende que “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”. Nesse sentido, as práticas relacionadas à leitura e à escrita representam ações sociais da linguagem, quando desenvolvemos nossas habilidades leitoras em diversas situações de comunicação.

A partir das reflexões acerca dos letramentos, durante o ano letivo de 2018, surgiram preocupações, expostas nas reuniões pedagógicas com o corpo docente e a equipe técnico do *lócus* onde aplicamos esta pesquisa: as dificuldades frequentes no processo de ensino-aprendizagem, o desinteresse dos estudantes no processo de leitura e de escrita, principalmente a literária, e, conseqüentemente, o baixo desempenho das participações nas atividades propostas. De acordo com os professores, os discentes relatam, frequentemente, que não gostam de realizar as

atividades pedagógicas porque os assuntos e a forma como são ensinados são cansativos.

A maioria dos docentes da instituição relata essa situação nas reuniões pedagógicas, demonstrando preocupação com o fato, visto que essa realidade gera resultados negativos para o educando e para a instituição de ensino que, conseqüentemente, não tem alcançado as metas propostas pela Secretaria da Educação e pelo Ministério da Educação, no tocante a avaliações nacionais da Educação Básica, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Nessa perspectiva, esta pesquisa tem por objetivo geral possibilitar um projeto de letramento que proporcione o letramento digital e literário, junto aos alunos do 9º ano de uma escola pública da rede municipal, situada no bairro Funcionários II, em João Pessoa/PB, mediante a ferramenta digital *Gachaverse*, aplicativo compatível com *smartphone*, *iphone* ou *tablet*, visando à participação efetiva e ao protagonismo dos educandos em práticas de produção de minicontos multimodais. Trata-se de uma pesquisa-ação, de natureza qualitativa e de caráter intervencionista que contemplou uma turma do Ensino Fundamental, anos finais, com uma média de 35 alunos, faixa etária entre 14 e 16 anos, principais critérios para seleção e participação da turma nesta pesquisa, pois a idade e o quantitativo de alunos na sala de aula corresponderam aos aspectos planejados para a execução desse estudo.

Como objetivos específicos, elencamos: promover novas práticas de leitura e de escrita a partir das interpretações de minicontos do escritor Rinaldo de Fernandes; visto que a multimodalidade está presente nas práticas de linguagem na sociedade contemporânea; utilizar aplicativos móveis como recurso didático-pedagógico no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, favorecendo os letramentos digital e literário, por meio do trabalho em equipe; compreender a importância do uso proativo das tecnologias nas práticas escolares e sociais, orientando os educandos a empregar a linguagem de forma produtiva com tecnologias digitais e em ambientes virtuais.

Propomos, neste estudo, apresentar possibilidades de aprimoramento das competências e habilidades em letramento digital, em multiletramentos e em letramento literário para que os discentes possam desenvolver a leitura e a escrita, a partir da utilização de ferramentas digitais, no processo de ensino-aprendizagem que implica na produção de textos multimodais, nas aulas de Língua Portuguesa.

Como aporte teórico, fundamentamo-nos em estudos de autores que discorrem sobre letramento, letramentos digitais em sala de aula, como Coscarelli (2010/2016), Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) e Soares (2004). Os referidos pesquisadores defendem a utilização das tecnologias digitais nas escolas, como forma de desenvolver habilidades de letramentos nas práticas sociais dos alunos. A respeito dos multiletramentos e das multissemióticas presentes em textos multimodais, pautamo-nos em Rojo (2012/2013), Ribeiro (2016/2018) e na BNCC (2017). Acerca do letramento literário, embasamo-nos em teorias apresentadas por Cosson (2014/2018), entre as quais seguimos a dos círculos de leitura para a interpretação do texto literário, Candido (1995) e Fernandes (2016). Sobre as tecnologias digitais, enquanto recursos pedagógicos que proporcionam a criatividade e a colaboração entre os educandos, apoiamo-nos nas discussões de Gabriel (2013), Merije (2012) e Moran, Masetto e Behrens (2013). Também recorreremos aos estudos acerca da retextualização, enquanto processo de transformação de modalidade que facilita a produção textual, segundo Marcuschi (2001) e Dell’Isola (2007).

Assim, no primeiro capítulo, *Educação e tecnologia*, discutimos acerca da tecnologia e de sua influência no comportamento dos sujeitos na sociedade contemporânea e no contexto educacional. Destacamos por que os recursos digitais, especialmente, os dispositivos móveis, podem colaborar para o bom desempenho de habilidades diversas dos alunos nas aulas de Língua portuguesa. Abordamos, ainda, alguns desafios que os professores enfrentam na era digital e apresentamos o *software Gachaverse*, enquanto recurso digital educacional.

No segundo capítulo, *Letramentos e multiletramentos*, discorremos sobre algumas concepções de letramento, enfatizando o letramento digital, os multiletramentos e o letramento literário. Versamos ainda sobre as práticas de letramentos na sociedade, no âmbito escolar e a importância dessas práticas na formação leitora do cidadão. Também apontamos peculiaridades da multimodalidade textual e do texto literário, com a intenção de explorar a complexidade dessas modalidades, explicar por que motivo devemos acrescentar ao currículo escolar textos multimodais digitais, o que diz a nova BNCC (BRASIL, 2017) a esse respeito e como esses conceitos podem melhorar o ensino de língua materna.

Abordamos, no terceiro capítulo, *O Gênero literário em evidência*, definições dos gêneros conto e minicontos pelo viés da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos, relacionando-as à multimodalidade dos gêneros híbridos

contemporâneos. Também apresentamos o professor e escritor Rinaldo de Fernandes, autor dos minicontos retextualizados pelos estudantes participantes da pesquisa, assim como os temas, as características e os aspectos estilísticos presentes em suas obras.

Descrevemos, no quarto capítulo, *Procedimentos metodológicos*, as práticas pedagógicas deste trabalho, contextualizando o *lócus*, os sujeitos participantes da pesquisa, a proposta de intervenção, para o desenvolvimento das ações e coletas de dados, como fontes de análises para a constatação dos resultados. A proposta de intervenção foi constituída por seis momentos, mediadas pela professora-pesquisadora, com a finalidade de promover um projeto de letramento digital em recursos de dispositivos móveis que oportunize o letramento literário, através de oficinas de produção de minicontos multimodais, a partir das interpretações de minicontos de Fernandes (2016). Dessa forma, planejamos evidenciar o protagonismo e a criatividade dos educandos, orientando-os para novas práticas de linguagens múltiplas em que as interações sociais se tornam mais complexas.

Por fim, no quinto capítulo, *Análise e discussão de dados*, realizamos as análises das oficinas produzidas com ferramentas digitais, com o texto literário e analisamos as produções dos minicontos multimodais, discutindo e descrevendo os resultados obtidos com a promoção desta pesquisa, conforme as perspectivas abordadas ao longo das argumentações defendidas nas secções teóricas.

1. EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

Dizendo de uma outra forma, a relação entre aprendizagem e tecnologias na educação demanda agora maneiras outras de fazer florescer as competências e as habilidades desejadas na mente e na práxis do aprendiz com o suporte de tais dispositivos tecnológicos.

(XAVIER, 2013, p. 44)

Neste capítulo, discorreremos sobre a tecnologia e sua influência na sociedade contemporânea, enfatizando a importância dos avanços tecnológicos no âmbito social e educacional, pois entendemos que a inserção de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas práticas educacionais favorecem o processo de ensino-aprendizagem dos discentes da Educação Básica.

1.1 AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

Vivemos em um mundo tecnologicamente conectado, com muitas possibilidades de atrair a atenção das pessoas, no sentido de desenvolver suas habilidades e competências, tanto individuais, quanto sociais. Para acompanhar o desenvolvimento tecnológico, a escola, enquanto instituição que promove a educação e o crescimento intelectual do cidadão, necessita inovar suas práticas tradicionais, oferecendo novas estratégias pedagógicas que favoreçam o aprendizado de seus alunos.

Segundo Schmidt e Cohen (2013, p. 29),

o mais importante pilar que sustenta a inovação e a oportunidade — a educação — passará por uma mudança tremendamente positiva nas próximas décadas, quando a expansão da conectividade redimensionará rotinas tradicionais e oferecerá novos caminhos para o aprendizado. Se as escolas continuarem a integrar em seus currículos as novidades disponíveis e, em alguns casos, substituírem aulas tradicionais por oficinas ou cursos práticos mais interativos, muitos alunos terão grande competência no uso da tecnologia.

Nesse sentido, a escola precisa adaptar-se às mudanças, incluindo práticas pedagógicas que propiciem aos seus educandos oportunidades de letramentos múltiplos no mundo de informação e de comunicação para que a aprendizagem

ultrapasse o âmbito escolar e relacione conhecimentos teóricos com as práticas sociais da linguagem, prestigiando as experiências de vida dos educandos, pois esses estão inseridos em um contexto tecnologicamente digital.

Entendemos que transformações provocam, muitas vezes, resistências, no entanto, se elas são geradoras de benefícios para o desenvolvimento da sociedade, precisamos analisar todas as possibilidades de aperfeiçoamento. Conforme Gabriel (2013, p. 21), “quando uma revolução tecnológica acontece, ela recria a realidade e transforma o impossível em possível”. Nesse sentido, “o que realmente importa em uma revolução tecnológica não é a tecnologia em si, mas o que fazemos com ela e como ela pode melhorar as nossas vidas” (GABRIEL, 2013, p. 21).

Também observamos que “o sistema educacional baseado no livro e no professor como provedores primordiais da educação está desmoronando em virtude da penetração das tecnologias digitais no cotidiano das pessoas” (GABRIEL, 2013, p. 22). Mesmo diante de tanta evolução nos meios de comunicação, a escola insiste em permanecer nas metodologias tradicionais, acreditando que seja a melhor maneira de formar seus educandos, por meio dos conteúdos abordados nos livros didáticos e de educadores que explanam tais assuntos. Gabriel (2013, p. 34) enfatiza que

a disponibilização ubíqua da informação dissolve a função de filtro de conteúdo que o professor exercia anteriormente, [...] na era pré-digital o professor era detentor do conteúdo e funcionava como filtro para os alunos, ao que, na era digital, ele perde essa função quando os alunos passam a ter acesso a todo tipo de conteúdo/informações.

Baseados na citação acima, podemos inferir que os discentes contemporâneos, sobretudo os mais jovens, possuem acesso direto a assuntos diversos, em diferentes plataformas digitais, com facilidade, viabilizando seleção das informações fornecidas pelos sites ou redes sociais. Nesse cenário, a escola precisa reconhecer seu papel formador, orientando seus alunos a partir do convívio social ao qual pertencem. A esse respeito, os pesquisadores a seguir argumentam:

Com as tecnologias atuais, a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagens significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013, p. 31).

Moran, Masetto e Behrens (2013), acreditam que a tecnologia pode ajudar no processo de ensino-aprendizagem, envolvendo os educandos em práticas educacionais de pesquisas produtivas e interativas que contribuirão para uma formação cidadã consciente. Ou seja, o aluno está inserido em uma sociedade que interage o tempo todo por meio dos recursos digitais, por mídias diversas. Se a escola transformar esse acesso à informação em conhecimento significativo, direcionando as pesquisas e conscientizando sua comunidade para a utilização desses recursos de maneira proveitosa, a participação e o rendimento escolar dos alunos, crescerão significativamente.

Merije (2012, localização Kindle 35) afirma, a esse respeito, que tanto o professor quanto o aluno são protagonistas no “processo de apropriação das tecnologias com finalidades pedagógicas. Esse protagonismo também ultrapassa o espaço da escola e coloca seus atores como cidadãos criadores de uma nova realidade”. Abordamos sobre esse protagonismo nos próximos tópicos.

1.2 AS TDIC COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS

Devido aos avanços da cultura digital, a nossa sociedade vivencia grandes evoluções das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Os aparatos tecnológicos disponíveis atualmente, a exemplo dos sistemas *android*, *ios*, dos dispositivos móveis, contribuem de forma significativa para facilitar interações e realizações de atividades cotidianas, seja referente ao trabalho, ao estudo ou às relações interpessoais.

Nas inúmeras situações do nosso dia a dia, percebemos o emprego produtivo das tecnologias digitais em todas as áreas. Dessa forma, torna-se indispensável o letramento digital dos nossos educandos. Sob essa perspectiva, Merije (2012, localização Kindle 124) afirma: “compreender o que é, como funciona e para que servem as novas tecnologias é fundamental para uma educação comprometida com as questões sócio-históricas e com a formação de cidadãos”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996, art. 32) determina que “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” seja trabalhada no âmbito escolar de forma produtiva, envolvendo os educandos em

práticas sociais que propiciem a formação intelectual e profissional para o pleno exercício da cidadania.

Acerca desse assunto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, p. 13) define que:

Art.1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Diante do exposto, podemos afirmar que a escola constitui um papel formador na vida dos cidadãos por ser instância social incumbida para esse propósito, e se essa instituição não consegue atingir seus objetivos ou projetos, quais serão as consequências para a sociedade? De acordo com Merije (2012, localização Kindle 62), “a educação, obrigatoriamente deve acompanhar essas transformações, não só na tecnologia, mas da sociedade. Ou então se distanciará cada vez mais do mundo real”.

Os Parâmetros Curriculares nacionais (BRASIL, 1998, p. 08), também assinalam a necessidade de adaptação das metodologias de ensino que fortaleçam as práticas de letramentos na escola, como por exemplo, “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos”.

O documento oficial mais recente da educação, a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação como aparato pedagógico, visando ao desenvolvimento satisfatório das competências e das habilidades intelectuais dos discentes. Conforme a BNCC (2017), os novos recursos digitais devem ser utilizados nas orientações curriculares de todas as áreas do conhecimento. Um dos objetivos gerais para consolidação das competências propostas na Educação Básica é:

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

Nessa perspectiva, percebemos a importância da inserção de novos recursos tecnológicos digitais como aporte necessário nas realizações das atividades escolares que capacitarão os alunos para crescer enquanto sujeito social, preparado para exercer funções profissionais típicas da era digital.

A BNCC (2017) propõe, em uma competência específica da área de Linguagens, o emprego das TDIC em atividades educativas, visto que as tecnologias digitais estão presentes nas situações interativas da atual conjuntura social e conectam realidades de forma “reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos” (BNCC, 2017, p. 63).

Nesse sentido, Gabriel (2013, p. 07) defende que

as novas tecnologias não afetam apenas o modo como fazemos as coisas, mas afetam principalmente nossos modelos e paradigmas – as regras intrínsecas de como as coisas deveriam ser - e é de se esperar que, nesta nova estrutura sociotecnológica, as expectativas e os relacionamentos educacionais sofram as mesmas modificações significativas e perceptíveis que têm ocorrido em nossa vida cotidiana.

Assim, as mudanças provocadas pela cultura digital são visíveis em todas as esferas sociais. Os costumes, os relacionamentos, os meios de comunicação e de informação sofreram grandes transformações nos últimos anos, devido às evoluções na área tecnológica. Frente a todos esses fatores, a escola carece de investimentos, de preparação física e profissional, para atingir as metas propostas pelos órgãos responsáveis pelas orientações curriculares da educação nacional.

1.3 DISPOSITIVOS MÓVEIS E EDUCAÇÃO

Pesquisas confirmam o crescimento acelerado do acesso à internet e à informação. O Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br, 2017), O Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade, da Informação (CETIC.br, 2017) e o Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br, 2017) apontam que 50% da população brasileira (58,7 milhões de brasileiros) acessam a rede de internet com o celular. Também indicam que em 92% dos domicílios brasileiros representados,

os moradores possuem e utilizam as TIC como ferramenta de pesquisa para informação e comunicação. Confirmando o que disse Merije (2012, localização Kindle 50), “as Tecnologias de Informações e comunicação (TICs), com destaque para o celular, têm criado de forma, cada vez mais, intensa e rápida novas possibilidades para diferentes setores da sociedade”.

Esse crescimento deve-se aos diversos recursos utilizados nos dispositivos modernos (tablets, smartphones, iPhones, entre outros), criativos e extremamente ricos em efeitos digitais que auxiliam na vida pessoal e social do cidadão, melhorando a qualidade de vida, ampliando oportunidades de empregos e de formação profissional. Muitos aplicativos de dispositivos móveis funcionam sem acesso à internet (jogos, editor de fotos, de textos, slides, cálculos, entre outras funções). Outros aplicativos (de bancos, de compras, de reservas de viagens ou de hospedagens, de pesquisas) funcionam apenas se estiverem conectados a uma rede de internet, seja banda larga fixa ou redes de telefonia móvel 3G ou 4G.

A esse respeito, Merije (2012, localização Kindle 501) destaca:

Os recursos dos aparelhos celulares permitem que os sujeitos, dentre outras coisas, desenvolvam capacidade e habilidades importantes para sua relação com o mundo, com os exercícios da interpretação, síntese, categorização, criticidade, relação grupal, autonomia e criatividade.

Se a sociedade usufrui dos benefícios desses aparelhos, dos recursos que eles oferecem, e se, a cada dia, a evolução tecnológica cresce rapidamente, transformando costumes, estilo de vida, sociedades, por que motivo a educação escolar resiste à implantação do uso do celular em sala de aula?

De acordo com Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 30),

as tecnologias digitais móveis desafiam as instituições a sair do ensino tradicional, em que o professor é o centro, para uma aprendizagem mais participativa e integrada, com momentos presenciais e outros com atividades a distância, mantendo vínculos pessoais e afetivos, estando juntos virtualmente.

O desafio em trabalhar o novo, o imprevisível, preocupa educadores e Instituições de Ensino da Educação Básica, pois as tecnologias digitais evoluem de maneira assustadora para aqueles que não as conhecem profundamente nem se atualizam em relação às mudanças ocorridas. Moran, Masetto e Behrens (2013, p.

30) reafirmam que “a chegada das tecnologias móveis à sala de aula traz tensões, novas possibilidades e grandes desafios”.

Martha Gabriel (2013), ao defender o uso de recursos tecnológicos na educação, enfatiza que o *smartphone* é um exemplo de combinação de diversas mídias de tecnologias (convergência digital) e de mudança de comportamento de vida, pois a convergência modifica a maneira como nos relacionamos, gerando novas formas de comunicação.

Sobre esse assunto, Coscarelli (2016, p. 11) destaca:

As tecnologias digitais, disponíveis agora nos celulares e amplamente utilizadas por todas as camadas sociais como meio de comunicação, produção e disseminação de saberes, precisam ser estudadas e compreendidas. Os mais diversos contextos escolares precisam discutir e se apropriar dessas tecnologias para que os alunos também incorporem em suas vidas as inúmeras possibilidades oferecidas por equipamentos (computadores, *laptops*, celulares, *tablets* e outros *gadgets*) e aplicativos. (grifo da autora).

O celular e outras ferramentas digitais, apesar dos benefícios que proporcionam à sociedade, tornaram-se motivo de preocupação para escolas, professores, gestores e para especialistas da área de saúde. O uso excessivo desses recursos tem causado distrações e dependências em crianças, jovens, adultos. Todos esses fatos reforçam a ideia de que, faz-se necessário, como afirma Coscarelli, na citação acima, o estudo e a pesquisa acerca da utilização dessa ferramenta, enquanto recurso didático, para que haja efetiva formação profissional dos educadores e incorporação desses recursos no ambiente escolar.

O Projeto de Lei Nº 2.547, 17 de outubro de 2007,

veda o uso de aparelhos eletrônicos portáteis, sem fins educacionais, em salas de aula ou quaisquer outros ambientes em que estejam sendo desenvolvidas atividades educacionais nos níveis de ensino fundamental, médio e superior nas escolas públicas no País (BRASIL, 2007, p. 03).

Esse Projeto de Lei foi elaborado com o objetivo de inibir o uso desordenado dos aparelhos celulares na escola, pois muitos professores, gestores, orientadores, argumentaram que os celulares desviavam a atenção dos alunos e, conseqüentemente, atrapalhavam as aulas. Já que esses distraiam-se com mensagens, com fotos e vídeos compartilhados entre os colegas de turma. Porém, torna-se evidente o uso sem fins educacionais. Ou seja, a proibição refere-se ao uso

peçoal e indevido dos aparelhos, sem planejamento pedagógico, sem função educativa. Mas não proíbe a presença e a utilização dos celulares com fins educacionais. Inclusive, na complementação da Lei, no relatório, verifica-se a exceção, quando o relator esclarece a permissão do uso sob a autorização dos docentes e da gestão escolar, atrelado às atividades pedagógicas.

Schmidt e Cohen (2013, p. 30) relatam que

a instalação de aplicativos de alta qualidade e conteúdo de entretenimento em tablets e celulares antes da venda vai garantir que, mesmo com uma “banda fraca”, ou seja, sem conectividade confiável, o usuário se beneficie desses dispositivos. [...] Hoje, em países em desenvolvimento, existem números projetos pilotos que alavancam a tecnologia móvel para ensinar uma vasta gama de tópicos e atividades, inclusive alfabetização para crianças e adultos, ensino de idiomas e cursos avançados de universidades (grifo dos autores).

As possibilidades que atendem a diferentes assuntos sociais e pedagógicos são inúmeras, através da implantação de recursos digitais presentes em aplicativos de aparelhos *android* (celular, *tablets*) em sala de aula, mediante projetos educacionais, podem melhorar a colaboração, o engajamento dos alunos e os resultados do aprendizado. Existem aplicativos para aparelhos *android* e *smartphones* que facilitam o processo de aprendizagem em diversas áreas da Educação Básica: jogos de memória ajudam na memorização, na percepção de conteúdo, de formas geométricas; jogos de matemática, de lógica; leitura de contos de fadas, de *e-books* ilustrados; simulados com questões reflexivas, simulados para o ENEM; produção textual com aplicativos de redação dissertativo-argumentativa; criação de histórias em quadrinhos, em tirinhas e charges, entre outros.

Nessa perspectiva, Merije (2012, localização Kindle 497) defende que

estimular a apropriação dessas possibilidades é promover a infoinclusão por meio de educação, cultura e arte. Da união entre tecnologia e educação podem nascer oportunidades de ensino significativas para o educador e o educando. E quando a questão é a inclusão digital, o celular tem papel fundamental, especialmente porque, no Brasil, a proporção já beira três celulares para cada computador.

Assim, percebe-se a importância da inserção das TDIC mais acessíveis no cotidiano escolar (os dispositivos móveis) como mais um recurso pedagógico que desenvolva competências e habilidades dos educandos. Orientando-os ao emprego proativo da tecnologia e proporcionando-lhes acesso ao conhecimento de maneira

significativa. Nesse sentido, descreveremos, no próximo tópico, o aplicativo que utilizamos, enquanto ferramenta digital educacional.

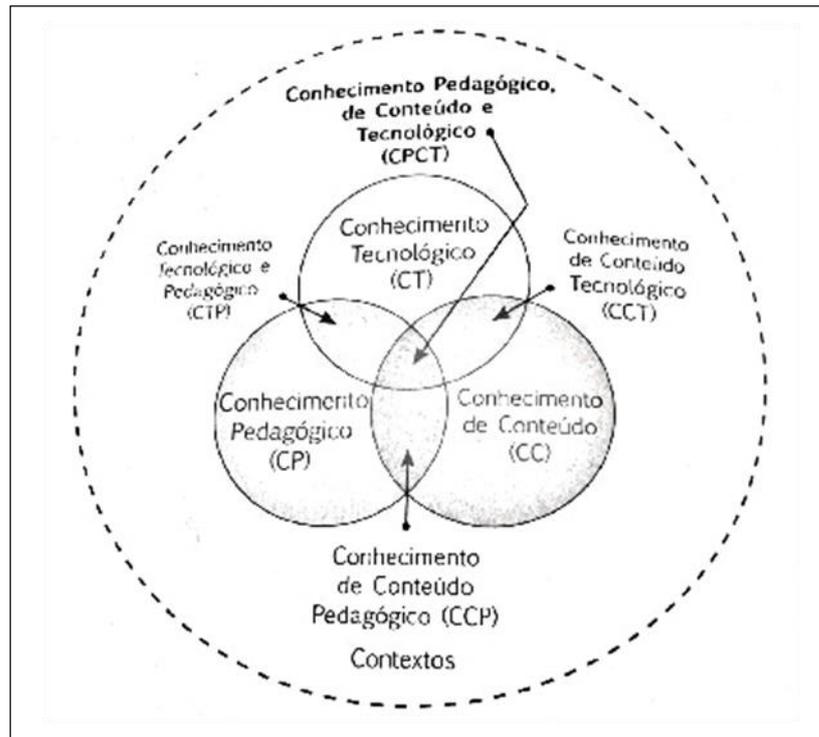
1.4 O PROFESSOR NA ERA DIGITAL

A era digital trouxe-nos muitos benefícios no tocante ao acesso a informações e à comunicação, entretanto, a quantidade de informações que surgem, a cada dia, tem causado prejuízos na sociedade contemporânea (GABRIEL, 2013).

O excesso de dados provenientes da *web* tornou-se um problema para a sociedade e para a educação, devido à busca desordenada por conteúdos, muitas vezes impróprios, por parte dos alunos. Além disso, existem a falta de interesse nas aulas e a desconfiança em relação aos conteúdos expostos pelo professor, resultantes desse processo. De acordo com Gabriel (2013, p. 47),

focados em informação e conteúdos, pois nenhum professor no mundo consegue competir em quantidade de dados com a *web* e, à medida que os alunos têm acesso ao mar infinito de informações disponíveis, eles se dispersam no meio delas e perdem atenção. Antigamente, o professor era a única fonte de informação em sala de aula e, portanto, foco principal de atenção.

O professor da era digital precisa atrair a atenção dos alunos, focando, principalmente, nos elementos que interessam aos educandos, mas não apenas isso. Ele exercerá o papel de mediador, de orientador ou formador, direcionando-os ao conhecimento adequado para resolução de problemas pessoais e sociais. Para cumprir esse propósito, o profissional da Educação Básica necessita integrar-se aos conhecimentos tecnológicos e inteirar-se, por meio de formação continuada, dos recursos digitais disponíveis na sociedade, visto que esse posicionamento pode gerar grandes transformações no processo de ensino-aprendizagem. Podemos visualizar esse procedimento na figura abaixo:

Figura 1 – Quadro CPCT

Fonte: Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 64).

No quadro CPCT, os autores representam a integração dos conhecimentos fundamentais para os professores que pretendem trabalhar sob a perspectiva do letramento digital. Os conhecimentos precisam ser interligados, seja qual for a pedagogia ou a área de ensino. Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) acrescentam à discussão a necessidade de formação continuada em recursos tecnológicos digitais, em redes de aprendizagem, a fim de habilitar os profissionais do Ensino Básica ou Superior a progredirem no processo de ensino-aprendizagem proposto por documentos oficiais que regem as leis da Educação, visando à formação cidadã, consoante a cultura da sociedade contemporânea, imersa em inovações e em grandes transformações, tanto comportamentais, quanto de estilos, de valores, de profissões.

Sobre esse assunto, Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 26) esclarecem:

Uma aula precisa de professores mediadores, motivados, criativos, experimentadores, presenciais e virtuais. De mestres menos "falantes", mais orientadores. De menos aulas informativas, e mais atividades de pesquisa e experimentação. De desafios e projetos. Uma escola que fomenta redes de aprendizagem entre professores e entre alunos, onde todos possam aprender com os que estão longe – mas conectados – e onde os mais experientes possam ajudar aqueles que têm mais dificuldades (grifo dos autores).

Evidenciam-se o desejo e a necessidade de mudanças no método tradicional de ensino. Comprovam-se, em sala de aula e nos índices de pesquisas, os baixos rendimentos de aprendizagem em escolas públicas. Sabemos que são muitos os fatores que causam esses resultados, porém, o que mais se destaca entre os pesquisadores da área é o posicionamento pedagógico do professor. Ele faz toda a diferença no processo de ensino-aprendizagem, mas também não pode transformar a educação sozinho. O apoio de todos os profissionais da área é fundamental para uma efetiva mudança.

Segundo afirmam Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 26),

as mudanças na educação dependem também de termos administradores, diretores, coordenadores mais abertos que entendam todas as dimensões envolvidas no processo pedagógico, além das empresariais ligadas ao lucro; que apoiem os professores inovadores, que equilibram o gerenciamento empresarial, tecnológico e o humano, contribuindo para que haja um ambiente de maior inovação, intercâmbio e comunicação.

Outro desafio para a educação e para o professor é a divergência de ideias e de comportamento entre as gerações. Segundo Gabriel (2013), os pesquisadores da área de tecnologia conceituam os nascidos entre 1960 e 1980 de geração X; os nascidos entre anos 1980 e início do ano 2000 são chamados de geração Y; já os que nasceram a partir do ano 2000 recebem o nome de nativos digitais ou geração Z.

A geração X representa a autodisciplina, o acesso ao conhecimento analógico, só alguns adultos tinham acesso aos poucos recursos tecnológicos disponíveis da época (rádio, jornais, revistas, vídeos). Na geração Y, ampliou-se o acesso às tecnologias presentes na época (rádio, jornal, televisão, vídeos, videogames, PC, cd). Não apenas os adultos, mas também jovens e adolescentes começaram a participar dessa realidade. Na geração Z, os avanços tecnológicos são de grande dimensão; o acesso às tecnologias supera as gerações anteriores. Uma criança que ainda nem foi alfabetizada sabe manusear um celular, ler os ícones de aplicativos, acessar e jogar vários tipos de jogos, mesmo sendo em outras línguas. E quando são alfabetizadas, conseguem facilmente pesquisar e aprender sobre qualquer assunto que lhe interessa.

Gabriel (2013, p. 96) destaca, dentre as dificuldades na educação da era digital,

que muitas vezes os professores e profissionais da área de educação são das gerações analógicas (X e baby boomers) e que os estudantes são das gerações digitais (Y e Z), existe a necessidade de que os educadores conheçam as características predominantes dessas gerações digitais para poderem desenvolver processos educacionais que sejam adequados a elas em função de seus comportamentos, interesses, equipamentos que utilizam, modo como aprendem e a maneira como se relacionam com os outros e com o mundo.

Conforme a autora, para que aconteça a colaboração e a reciprocidade entre as gerações X, Y e Z, é imprescindível o conhecimento sobre as principais ideias e sobre o comportamento de cada uma. Dessa forma, os profissionais da educação precisam de formação continuada que os atualize nas práticas pedagógicas adequadas aos educandos da era digital, já que esses estão sempre conectados ao conhecimento, às informações, a qualquer momento, em qualquer lugar, inclusive no horário das aulas, se conectados a redes de internet.

Nessa concepção, o professor deixa de ser detentor do conhecimento e assume a posição de formador, de orientador, instigando os educandos à pesquisa, mediante projetos pedagógicos que envolvam práticas sociais atuais. A aprendizagem torna-se ativa, o aluno enquanto protagonista, sujeito do saber, investiga e produz suas atividades de maneira significativa, visto que perceberá, espera-se essa atitude, a aplicação dos conteúdos curriculares na vida, nas práticas sociais do seu cotidiano.

1.5 GACHAVERSE E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Conforme os argumentos apresentados sobre a inserção de ferramentas tecnológicas digitais, em sala de aula, e sua importância no processo de ensino-aprendizagem, descrevemos a seguir o objeto digital que utilizamos nessa pesquisa.

Gachaverse é um aplicativo com funcionalidade de jogos de batalhas, desafios *RPG* e *Anime Dress Up*. Seus personagens são do estilo *anime* e podem ser personalizados como *avatars*. Surgiu em 19 de junho de 2018 e é uma nova versão do *Gacha Studio* (21 de abril de 2017), indicado para maiores de 14 anos. Funciona *off-line*, no modo individual, quando o jogador joga sozinho. Também oferece a opção de criar histórias em diversos gêneros textuais, por meio da convergência de recursos de vídeos, áudios, músicas, animação, combinação de cenas. Consegue-se baixar gratuitamente o aplicativo pelo *Play Store*, em aparelhos *Android/root* 6.0+. Segue o exemplo na imagem abaixo.

Figura 2 – Tela inicial do aplicativo no *Play Store*



Fonte: Google Play Store¹

Na figura 2, visualizamos a tela inicial do aplicativo, após baixá-lo pelo *Play Store*. Ela descreve a classificação e as características técnicas do jogo. Indica que está recomendado para menores, a partir dos 14 anos, mostra quantas vezes realizaram o *download*, que é gratuito e trata-se de um jogo de batalha.

Podemos iniciar as criações acessando a opção *Studio* (figura 3) para personalização do *avatar* e adicioná-lo nos cenários que se adequam melhor às histórias a serem construídas. Outra possibilidade é compartilhar os personagens criados através da interface do game, quando estivermos online, por meio de *prints* ou de *remixes*. A criatividade e a imaginação são aguçadas com a utilização desse *software* por ele disponibilizar inúmeros recursos que potencializam a produção multimodal e colaborativa.

¹ Disponível em: www.play.google.com/store. Acesso em: 30 ago. 2018.

Figura 3 – Tela inicial do aplicativo



Fonte: Google Play Store ²

A figura 3 representa a página inicial do aplicativo após o *download*, quando o iniciamos. Cada ícone possui uma função específica para personalizar os personagens, de acordo com a história a ser produzida. Ao selecionar um ícone, abre-se outra página (figura 3) com um personagem a ser transformado totalmente, dependendo da imaginação do autor ou do jogador, a respeito da narrativa. Por exemplo: em *Dress*, mudam-se as roupas; em *face*, modificam-se as características do rosto; em *hairstyle*, modifica-se o cabelo. Também há a opção para mudar o tamanho do personagem (item *body*, figura 3), relacionando-o à idade ou à fase da vida; criança, adolescente, adulto. Cada detalhe pode ser trabalhado de forma criativa e original.

Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 33) argumentam a respeito do emprego de jogos como recursos pedagógicos em sala de aula porque “os jogos digitais estão cada vez mais presentes nesta geração, como atividades essenciais de aprendizagem. São jogos colaborativos, individuais, de competição, de estratégia, estimulantes e com etapas e habilidades bem-definidas”. Para eles, essa prática ajuda no desenvolvimento de competências e de habilidades durante o processo de ensino-aprendizagem.

² Disponível em: www.play.google.com/store. Acesso em: 30 ago. 2018.

Figura 4 – Tela inicial com ícones de personalização dos personagens



Fonte: Google Play Store³

Figura 5 – Tela de cenários para criação de história



Fonte: Google Play Store⁴

As produções, mediante o uso desse *software*, podem configurar diversos gêneros textuais multimodais, como: curta-metragem, *memes*, novelas, entre outros, visto que esse aplicativo oferece em média 200 possibilidades de criação de personagens (figura 4), mais de 300 cenários (figura 5) e dezenas variações de personalização de estilos, de acessórios, de penteados, de roupas. A opção *multiplayer*, desafios e *chats* estão disponíveis apenas conectados à internet.

Para Ribeiro (2018, p. 79), “hoje, graças a invenções tecnológicas por nós apropriadas, menos ou mais, temos mais modos de expressão e de circulação de

³ Disponível em: www.play.google.com/store. Acesso em: 30 ago. 2018.

⁴ Disponível em: www.play.google.com/store. Acesso em: 30 ago. 2018.

textos, informação e conhecimento do que em outras épocas. Não cabe mais discutir *se vamos usar*” (grifo da autora). São recursos disponíveis e necessários para garantir o desenvolvimento social dos educandos. Cabe à escola buscar meios que permitam a transformação, de fato, no âmbito educacional. Como exemplo de escrita multimodal, mediada por inovações tecnológicas, temos as figuras abaixo:

Figura 6 – Cena 1



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Figura 7 – Cena 2



Fonte: Dados da Pesquisa, 2019.

As figuras 6 e 7 são exemplos de narrativas multimodais produzidas com o aplicativo *Gachaverse*, como forma de ilustração de alguns recursos disponíveis nesse *software*. Ainda há a possibilidade de animar as cenas, convergi-las com áudios e efeitos especiais, por meio de aplicativos editores de vídeos.

As contribuições da inovação tecnológica na educação podem ser positivas, desde que as instituições de ensino, sobretudo as de Educação Básica, planejem e efetuem ações didáticas eficientes que agreguem currículo escolar às práticas de letramentos. Para tanto, faz-se necessário o aperfeiçoamento profissional, a aquisição e manutenção de aparatos tecnológicos digitais com a finalidade de oferecer subsídios que favoreçam o aprimoramento das metodologias pedagógicas, e, conseqüentemente, a evolução do processo de ensino-aprendizagem.

2. LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS

Letramento é descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita, é entender-se, lendo ou escrevendo (delinear o mapa de quem você é), e é descobrir alternativas e possibilidades, descobrir o que você pode ser.

(SOARES, 2004, p. 43)

Neste capítulo, discutimos a respeito das concepções de letramentos e de multiletramentos enquanto práticas sociais da linguagem. Essas práticas estão interligadas ao processo de leitura e de escrita na sociedade contemporânea. Enfatizamos a importância de agregar ao ensino de leitura e de escrita o letramento digital e os gêneros textuais multimodais que circulam em ambientes digitais nas situações interativas do cotidiano.

2.1 LETRAMENTO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

O termo letramento, traduzido do inglês *literacy*, surgiu a partir da década de 80, por meio de especialistas das áreas de Educação e da Linguística. Segundo Soares (2004, p.17), a palavra, “etimologicamente vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (...)” (grifos da autora).

A autora defende que o letramento é um fenômeno que envolve a leitura e a escrita nas práticas sociais da linguagem; que esse fenômeno vai além da apreensão do código da escrita, é um estado ou condição de interação de conhecimentos nas diversas esferas sociais, culturais e históricas. Soares (2004, p. 46) confirma:

Esse fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo e que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergirem novas necessidades, além de novas alternativas de lazer. Aflorando o novo fenômeno, foi preciso dar um novo nome a ele: quando uma nova palavra surge na língua, é que um novo fenômeno surgiu e teve de ser nomeado. Por isso, e para nomear esse novo fenômeno, surgiu a palavra *letramento*. (grifo da autora).

Tal fenômeno abrange a aquisição do sistema de escrita, a alfabetização, que, de acordo com a pesquisadora, representa saber o ler e o escrever. Mas não é suficiente apenas o conhecimento do código linguístico; faz-se necessária a utilização dele nos diversos contextos de interação social, nos quais se exige dos indivíduos

conhecimentos de mundo e aplicação do saber linguístico em situações específicas das práticas sociais.

Conforme Kleiman (2005, p. 11), “o letramento não é alfabetização, mas a Inclui! Estão associados”. Ou seja, para o sujeito ser letrado em práticas que envolvem a leitura e a escrita, ele precisa ser alfabetizado, precisa conhecer o sistema alfabético da língua para realizar o reconhecimento ortográfico, mas também carece da compreensão de sentido da situação comunicativa vivenciada. Em uma ocasião, por exemplo, em que um motorista quer chegar a um determinado lugar, no entanto, não sabe ler as placas nem utilizar o aplicativo *GPS*, o cidadão terá grandes dificuldades para chegar ao lugar planejado, pois não se atará ao que informam as sinalizações, já que são ilegíveis para ele. Em outra situação, pode ocorrer de o indivíduo saber ler o código alfabético, porém não compreender a pragmática. Nesse caso, será alfabetizado, mas não letrado.

Sobre essa dimensão social do letramento, Soares (2004, p. 72) enfatiza:

Aqueles que priorizam, no fenômeno letramento, a sua dimensão social, argumentam que ele não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. (grifo da autora).

Diante do exposto, confirma-se o que dizem as autoras a respeito das práticas sociais que envolvem o processo de leitura e de escrita. Essas práticas estão associadas à dimensão social do letramento e nos apontam a necessidade de a escola desenvolver o currículo voltado para as situações reais que aproximam o aluno ao contexto social em que está inserido. Dessa forma, a escola lidará com eventos de letramento, situações comunicativas e colaborativas, cujos participantes interagem, contribuindo cada um com seus conhecimentos, conjuntamente, por objetivos e interesses comuns ao grupo social envolvido.

Kleiman (2005, p. 21) também destaca que “o letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades”. Nessa perspectiva, consideramos crucial que a escola promova atividades e projetos de letramento, visando à interação nas relações humanas entre a comunidade que

atende, proporcionando envolvimento nas práticas sociais, para que seu público torne-se letrado, social e linguisticamente. A autora ressalta:

O letramento também significa compreender o sentido, numa determinada situação, de um texto ou qualquer outro produto cultural escrito; por isso, uma prática de letramento escolar poderia implicar um conjunto de atividades visando ao desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento do aluno e à fluência na sua leitura (KLEIMAN, 2005, p. 10).

Dessa forma, tendo em vista a função social exercida pelas instituições de Educação Básica, de Ensino Médio ou Superior, a formação cidadã para o convívio em sociedade, o bom desempenho dos educandos depende do progresso das habilidades pessoais desenvolvidas como práticas sociais que envolvam a leitura e a escrita.

2.2 LETRAMENTO DIGITAL

Nesse cenário, a cobrança por desenvolvimento de habilidades em recursos e em ambientes digitais vem crescendo em todas as esferas sociais. Segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17), as habilidades mais esperadas na sociedade atual são: “criatividade, e inovação, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração e trabalho em equipe, autonomia e flexibilidade, aprendizagem permanente”. Todas essas características estão interconectadas com a maneira de viver na era digital. O contexto requer tais práticas de letramento digital.

Ainda de acordo com Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17), “Letramentos Digitais são habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido, eficazmente, no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”. Até nas comunicações do cotidiano, dependendo do contexto, interagimos com outros sujeitos, respondendo rapidamente, geralmente em tempo real, por conta das conexões de redes, por meio de ferramentas digitais. Precisamos conhecer e utilizar seu conhecimento de mundo, suas práticas sociais enquanto sujeitos letrados em linguagens digitais.

Para esses pesquisadores, os jovens estudantes considerados nativos digitais acessam diversos recursos de informação e de comunicação, possuem conhecimentos amplos em inúmeros aplicativos digitais, em programas da *web* ou em *softwares*, no entanto, de forma desordenada, sem propósitos produtivos; “mesmo

que muitos deles sejam experientes no uso da tecnologia para entretenimento e propósitos sociais, frequentemente precisam de orientação para usá-las no caso de objetivos profissionais ou educacionais”, esclarecem Dudeney, Hockly e Pegru (2016, P. 26).

Esses eventos demandam conhecimentos específicos, necessários aos falantes de uma língua materna para que ocorram as situações comunicativas adequadas ao contexto, visto que a linguagem multissemiótica predomina nas interações do nosso cotidiano, sobretudo entre adolescentes e jovens.

Sob esse viés, Coscarelli e Novais (2010, p. 39) discorrem:

No caso de textos multimodais, ou seja, daqueles textos compostos por várias modalidades sógnicas que não só a verbal, o leitor precisa reconhecer outras unidades além do léxico verbal, ou seja, precisa perceber as unidades dessas outras modalidades e integrá-las. Imagem, som, movimento, design são categorias de signos organizadas por elementos de natureza diversa, que precisam ser decodificados em unidades que vão contribuir para a construção do sentido.

Os aparatos presentes nos textos multimodais e digitais representam uma gama de sentidos que apenas um leitor letrado digitalmente desvendará. Essas características ajudam a desenvolver competências leitoras que fortalecem o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, e, conseqüentemente, inclui os educandos em práticas sociais da linguagem.

Coscarelli e Novais (2010, p. 40) ressaltam que determinadas “ações como arrastar, mover, ampliar e reduzir o tamanho de uma imagem ou caixa de texto é totalmente dependente da relação que o leitor constrói com a ação que está sendo executada e com a forma como cada programa lida com esses objetos”. As autoras sustentam que a leitura do texto multimodal requer do leitor habilidades em letramentos digitais para que aconteça a compreensão, de fato.

De acordo com Gomes e Azevedo (2012, p. 219) “a multimodalidade nos textos da internet permite ao leitor uma riqueza de detalhes, que auxiliam na interpretação e no entendimento da informação”. Ou seja, assim como os autores já mencionados anteriormente, eles discutem sobre as contribuições dos mecanismos peculiares dessa modalidade de texto, reafirmando a importância de trabalharmos as ferramentas provenientes de hipertextos para promover o letramento digital ou os multiletramentos na sala de aula.

Gomes e Azevedo (2012, p. 218) explicam:

Os textos na internet se apresentam em forma de hipertexto, que consiste em vários segmentos textuais multimodais conectados através de links eletrônicos. O termo hipertexto foi criado no início dos anos 60 para exprimir a ideia de escrita/leitura não linear em sistemas digitais. Tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de dados ligados entre si por conexões, que podem ser palavras, imagens, gráficos, sequências sonoras, dentre outros.

Segundo eles, por apresentar ferramentas diversas, o texto imagético proporciona uma maior compreensão no ato de ler, pois “o hipertexto permite ao leitor o rumo a seguir na sua viagem pela leitura, tornando o tempo, o espaço, em relação à construção textual, flexível”.

Kleiman (2005, p. 50), acerca do texto multimodal, discorre que “a imagem faz parte do conjunto de recursos necessários para ensinar a ler: ela pode desempenhar o papel de coadjuvante, copartícipe na interpretação do texto verbal, ajudando a construir os primeiros sentidos (...)”. Ao ler um texto multimodal, o aluno sentirá necessidade de conhecer recursos não verbais

Dessa maneira, percebemos que a escola precisa desenvolver competências e habilidades leitoras dos educandos da Educação Básica, por meio de projetos de letramentos que propiciem a formação cidadã, envolvendo toda a comunidade escolar, principalmente, os jovens, nativos digitais, que estão imersos em um contexto informatizado, acessando, diariamente, as redes sociais, compartilhando conteúdos diversos, de forma crítica e consciente, diante das ideias divulgadas em tempo real, o que evidencia, assim, práticas de letramentos.

2.3 MULTILETRAMENTOS

As novas práticas de linguagens, na era digital, exigem práticas de letramento dos sujeitos, apreensão dos recursos multissemióticos ou multimodais presentes nas redes sociais. Rojo e Moura (2012) afirmam que, por estarmos em contato frequentemente com as multiplicidades culturais e de linguagens nas diversas áreas sociais, torna-se inevitável o surgimento de novos letramentos: os multiletramentos.

Rojo (2013, p. 14) ressalta que

as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para textos multimodais contemporâneos e, por outro lado, a

pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação.

Essas multiplicidades e multissemioses de linguagens são características dos textos digitais que circulam na sociedade e auxiliam na construção de sentido. Eles são compostos por imagens, músicas, sons, cores, movimentos, recursos gráficos, linguagem verbal e não verbal.

Rajo e Moura (2012, p. 19) explicam que esses aspectos configuram a

multimodalidade ou multissemioses dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.

Os autores ainda apontam que os multiletramentos possuem características fundamentais: são “interativos, colaborativos, fraturam e transgridem as relações de propriedades”, são “híbridos, fronteirços e mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas)” (ROJO e MOURA, 2012, p. 22). Nesse sentido, os jovens nativos digitais, os que fazem parte da geração Z (aqueles nascidos no século XXI) manejam com facilidade os novos dispositivos digitais de comunicação e de informação, bem como suas ferramentas. Por conviver, desde a infância ou adolescência, com as tecnologias atuais, eles desenvolvem rapidamente as habilidades e competências previstas para essas situações comunicativas.

A esse respeito, a BNCC (BRASIL, 2017) destaca que as práticas de multiletramentos, no universo digital agregadas ao currículo, concorrem para o envolvimento efetivo e crítico dos educandos nas práticas atuais de linguagens e colaboram para a produção textual criativa e protagonista. De acordo com o documento oficial, uma das estratégias de produção textual que devem ser usadas em sala de aula é “utilizar *softwares* de edição de texto, de imagem e de áudio para editar textos produzidos em várias mídias, explorando os recursos multimídias disponíveis” (BRASIL, 2017, p. 76).

Nessa concepção, fica clara a importância de trabalhar os multiletramentos na escola, já que as práticas sociais contemporâneas contemplam leitura e escrita de textos multissemióticos e são constantes nas interações diversas, nas quais os estudantes, estão inseridos, principalmente os da região urbana que estão mais próximos ao contexto digital. Por isso, Rajo (2013, p. 8) afirma que “os textos da

contemporaneidade mudaram as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidos para participar de práticas sociais de letramento atuais não podem ser as mesmas”.

Ribeiro (2016) também cita a importância dos multiletramentos para o exercício da cidadania na atualidade, pois são evidentes as práticas sociais que abrangem as multimodalidades, características inerentes aos textos na sociedade contemporânea, e a necessidade de trabalharmos essas modalidades em sala de aula.

Assim, o ensino de língua precisa ir além do tradicional. O aluno possui conhecimentos digitais, participa de eventos de letramentos no âmbito social, mas a escola não evolui nas práticas de multiletramentos. Para tanto, é preciso que as instituições de Educação Básica invistam em formação para seu corpo docente, e forneçam subsídios tanto aos docentes, quanto aos discentes, objetivando formar cidadãos que sejam capazes de utilizar a linguagem multimodal em diversos contextos sociais, como forma de proporcionar o desenvolvimento de competências e de habilidades leitoras aos educandos, pois as necessidades de interação e de produção de textos, na atualidade, não são as mesmas de décadas passadas.

2.4 LETRAMENTO LITERÁRIO

No tocante ao ensino de literatura na Educação Básica, podemos destacar que há muitos anos aborda a obra literária de forma técnica, preocupando-se, geralmente, com a estética ou com informações relacionadas a estilos de épocas, ao contexto histórico de produção, no entanto, tem explorado pouco as questões acerca da crítica literária.

Diante das diversidades de gêneros literários, compreendemos que o texto literário potencializa a linguagem por oferecer-nos uma leitura polissêmica, rica em alegorias e figuras de linguagem por sua peculiaridade em expressão simbólica.

A leitura literária precisa ser realizada sob uma perspectiva de fruição, de deleite, pois ela desperta no leitor sentimentos, memórias, emoções e o aproxima do outro através das palavras. Mas também não se pode afastar-se da organização textual, dos objetivos a serem alcançados para que se consolide a formação literária do leitor. Nessa percepção, Colomer (2007, p. 70) esclarece:

Aprender a ler literatura dá oportunidade de se sensibilizar os indícios da linguagem, de converter-se em alguém que não permanece a mercê do discurso alheio, alguém capaz de analisar e julgar, por exemplo, o que se diz na televisão ou perceber as estratégias de persuasão ocultas em um anúncio.

Para tanto, faz-se necessário que o leitor do texto literário perceba a singularidade e a polissemia presentes na arte literária por meio dos recursos estilísticos utilizados pelos autores literários, deixando-nos pistas para que possamos desvendar os enigmas implícitos nos gêneros literários. A esse respeito, Cosson (2014, p. 30) afirma que

a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos oferece como nenhum outro tipo de leitura faz os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

Nessa perspectiva, o professor precisa analisar o texto literário juntamente com os alunos, visando à promoção ao acesso a uma linguagem rica em sentidos, potencializando a imaginação e a criatividade linguística do leitor. Pois a abordagem da leitura de textos literários torna-se pertinente à formação de leitores críticos e proficientes que possam compreender não apenas informações explícitas, mas também as entrelinhas, características intrínsecas ao texto literário.

Nesse sentido, a escola não pode negar a escolarização da literatura porque “o letramento literário é uma prática social” (COSSON, 2014, p. 23), e, por ser a escola uma instância responsável pela formação cidadã dos alunos, preparando-os para as práticas sociais. A esse respeito, Candido (1995, p. 174) declara:

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

Por esse viés, a literatura representa culturas, visões de mundo, desperta o imaginário e a fabulação por meio dos sentimentos e sensações, aguçadas pelos sentidos, pelas memórias dos sujeitos. Segundo Cosson (2014, p. 16), “literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo”. Ela proporciona leituras múltiplas, sob diferentes perspectivas. Torna possível a ampliação do conhecimento a partir das narrativas fictícias.

Candido (1995, p. 175), argumenta que “não há equilíbrio social sem literatura”, pois ela nos humaniza por ser capaz de sensibilizar o nosso interior, inclusive o inconsciente e os sentimentos latentes, vislumbrando as experiências vivenciadas por outras pessoas, em diversos contextos sociais, mesmo sendo de maneira imaginária.

Cosson (2014, p. 17), enfatiza que “a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência”. As ideias abordadas pelo autor dialogam com a função humanizadora da literatura, defendida por Candido (1995).

Nessa percepção, o autor literário representa em suas narrativas acontecimentos que poderiam ocorrer, de acordo com as intenções do narrador, com as ideologias presentes na sociedade vigente, ele recria a realidade para despertar a atenção do leitor literário, conectando-o a outros “mundos”, a outras vivências. Como discorre Cosson (2014, p. 27), quando explica que “ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro”.

Para Vieira (1978, p. 11),

a literatura tem sido, ao longo da história, uma das mais importantes formas de que dispõe o homem, não só para o conhecimento do mundo, mas também para expressão, criação e recriação desse conhecimento. Lidando com o imaginário, trabalhando a emoção, a literatura satisfaz sua necessidade de ficção, de busca de prazer. Conhecimento e prazer fundem-se, e na arte em geral, impelindo o homem ao equilíbrio psicológico, e faz reunir as necessidades primordiais da humanidade: a aprendizagem da vida, a busca incessante, a grande aventura humana.

Vieira (1978) enfatiza a função social da literatura como fonte de conhecimento, de humanização, que gera desejo pelo fictício, despertando-nos os sentimentos, as emoções diversas, que nos ensina sobre a vida e nos aproxima de forma tão intensa. Seja a partir das experiências dos outros ou da nossa, dependendo da visão de mundo do narrador, do eu lírico, ao ler um texto literário, identificamo-nos, em algum momento, com as ideias semelhantes ou contrárias à nossa, seja de cunho econômico, religioso, ideológico. Ainda sobre esse aspecto, Pound (1977, p. 36) afirma que

a literatura não existe no vácuo. Os escritores, como tais, têm uma função social definida, exatamente proporcional à sua competência como escritores. Essa é a sua principal utilidade. Todas as demais são relacionadas e

temporárias e só podem ser avaliadas de acordo com o ponto de vista particular de cada um.

Dessa forma, compreendemos a importância de promovermos o letramento literário na escola, cientes da riqueza linguística, artística e cultural que a literatura pode oportunizar. Por isso, a escola não pode negligenciar a escolarização da literatura, porque o letramento literário consiste numa prática social da linguagem, tendo em vista que “a literatura nos prepara para ler melhor todos os discursos sociais” (COLOMER, 2007, p. 35).

Cosson (2014, p. 17) assegura que “a literatura tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas. Ela também tem muitos artifícios e guarda em si o presente, o passado e o futuro da palavra”. Nesse contexto, o professor precisa planejar ações didáticas que contemplem leituras e análises significativas das obras literárias, não se preocupando apenas com a leitura decodificada, com preenchimentos de fichas técnicas, pois de acordo com o autor supracitado, a leitura formativa acontece quando lemos variados textos, de diferentes maneiras, com objetivo definido, investigando o que ler e para que ler determinado texto.

Portanto, com base nas discussões anteriores, acreditamos que o ensino de literatura é crucial para o desenvolvimento das competências e das habilidades leitoras, tendo em vista a riqueza de recursos presentes nos textos literários, a peculiaridade da linguagem atrai e fascina o leitor, despertando-lhe a imaginação e a criatividade. Acerca disso, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 85) designa para o ensino de literatura no Ensino Fundamental a seguinte competência:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para a fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artísticas, culturais, como forma de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

O documento oficial, A Base Nacional Comum Curricular, também concebe a literatura como manifestação cultural que favorece a ampliação do conhecimento, a valorização artística do ser humano e fomenta a fabulação, as memórias dos sujeitos sociais. Também nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) salientam o “interesse pela literatura, considerando-a forma de expressão da cultura de um povo” (Brasil, 1998, p. 64). Isto é, a literatura está interligada ao comportamento humano, aos costumes e aos credos de cada região ou nação. Esse caráter

humanizador particulariza a obra literária por proporcionar a seus leitores a sensação de vivenciar as experiências dos outros, bem como atribuir novos sentidos ao texto interpretado.

Assim, em suma, como nos lembra Cosson (2014, p. 23): “é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a construir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária”. A responsabilidade por promover a mudança no ensino de Literatura é da escola e dos docentes de Língua Portuguesa, tendo em vista que aquele organiza o currículo a ser cumprido durante o ano letivo, articula formações continuadas e planejamentos, enquanto o professor precisa aperfeiçoar-se para exercer sua profissão com maestria.

3. O GÊNERO LITERÁRIO EM EVIDÊNCIA

A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

(CANDIDO, 1995, p. 180)

Discutimos nessa seção a definição de gênero discursivo, especificamente o literário: o conto e o miniconto, sob a perspectiva Bakhtiniana, enfatizando os aspectos dialógicos, sociais e históricos desse campo da linguagem, bem como, abordamos, de forma breve, a vida e a obra do contista Rinaldo de Fernandes.

3.1 O GÊNERO CONTO: BREVE ABORDAGEM

Os gêneros do discurso são manifestações enunciativas da língua, relativamente estáveis, e possuem imensa heterogeneidade, sendo conceituados em primários, os simples, e secundários, os mais complexos. Em relação a esses preceitos, Bakhtin (2011, p. 261 – 262) salienta:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissociavelmente ligados no todo de enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros discursivos* (grifos do autor).

Nessa concepção, as atividades de interação humana, configuram-se por meio dos gêneros discursivos, pois esses representam o contexto social e histórico de determinada situação e objetivo comunicativo. O autor elucida os componentes que constituem essa modalidade e ressalta que, embora contenha uma abundante heterogeneidade, a variedade de gêneros presentes na sociedade e os que irão surgir propiciam enriquecimento das comunicações humanas, gerando inúmeras probabilidades de uso da língua, de acordo com o propósito comunicativo.

Bakhtin (2011, p. 262) esclarece que “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso”. Ou seja, à medida que os indivíduos necessitam utilizar a língua, oral ou escrita, constroem seus enunciados, simples ou complexos modificando-os, transformando-os em outros tipos de enunciados padronizados, cada um com conteúdo temático, estilo e estrutura composicional particulares.

Como exemplo dessas possibilidades, devido aos avanços tecnológicos digitais, vivenciamos inúmeras modificações ocorridas no decorrer da história. As mudanças sociais demandam novos enunciados, novas situações comunicativas, visto que em cada época, em cada grupo social, as interações entre os sujeitos são diversas. Os parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apresentam definições semelhantes sobre os gêneros dos discursos, destacando que “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam” (Brasil, 1998, p. 21).

Sob essa perspectiva, situando-a na era contemporânea, os gêneros primários são empregados de maneira espontânea, em ocasiões do dia a dia, como: conversas com colegas, com familiares, bilhetes, torpedos, mensagens verbais pelo *WhatsApp*, cartas pessoais, entre outros. Já os secundários, por ter um propósito comunicativo mais amplo, coletivo, torna-se mais complexo, exige formalidade, como por exemplo: romances, contos, poemas, artigos, relatórios, e todos os documentos oficiais que circulam em instituições públicas ou particulares, empresas. Em cada contexto de comunicação e interação das esferas humanas escolhemos o gênero que se adequa melhor para o fim planejado.

A partir desses pressupostos teóricos, abordamos os gêneros conto e miniconto, nos dias atuais, cientes de que pertencem aos gêneros secundários, que segundo Bakhtin (2011, p. 263), eles “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc.” Considerando ainda a definição de Bakhtin (2011, p. 267) quando argumenta que “a linguagem literária é um sistema dinâmico e complexo de estilos de linguagem; o peso específico desses estilos e sua inter-relação no sistema da linguagem literária estão em mudanças permanentes”, enfatizamos as peculiaridades dos gêneros literários, tendo em vista sua

complexidade verbal e sua mutabilidade, conforme o momento histórico, segundo as intenções do autor.

Nesse sentido, buscando conceituar o gênero conto, Cortázar alude:

Numa fotografia ou num conto de grande qualidade [...] 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 (Cortázar, 1993, p. 151-152, grifos do autor).

O escritor estabelece uma comparação, assinalando semelhanças e riquezas estéticas, entre o conto e a fotografia, pois defende que ambos são representações de segmentos da realidade, porém, retratados de forma intensa, condensada, focando um determinado momento, objeto, pessoas, para produzir sentidos a partir do olhar do leitor, do observador de uma imagem, atento aos ângulos, aos detalhes, realizando analogias que despertam percepções e leituras de mensagens implícitas nas entrelinhas, já que esse gênero limita os elementos componentes da narrativa. Cortázar ainda explica:

O único modo de se poder conseguir esse sequestro momentâneo do leitor é mediante um estilo baseado na intensidade e na tensão, um estilo no qual os elementos formais e expressivos se ajustem, sem a menor concessão, à índole do tema, lhe deem a forma visual a auditiva mais penetrante e original, o tornem único, inesquecível, o fixem para sempre no seu tempo, no seu ambiente e no seu sentido primordial (Cortázar, 1993, p. 157).

Ele destaca que a maneira como a narrativa do conto foi construída é fundamental para atrair a atenção do leitor por meio da recriação peculiar dos recursos linguísticos. A esses conceitos relacionamos às definições apontadas por Bakhtin, acerca do estilo, da temática e da construção composicional, em especial, o estilo do gênero discurso caracteriza seu teor literário.

Para Sciar (2016, p. 276), identificamos o conto como literário porque “tem suas particularidades. Em primeiro lugar, o conto literário é arte. Uma arte na qual a palavra desempenha a função de instrumento de criação estética”. Ainda esclarece que se trata de narrativas curtas na qual o narrador foca, de forma tensa, a ação de algum personagem ou uma situação do cotidiano, afirmando que “é essencial, porém, que esta cena envolva tensão, conflito, mesmo que não claramente formulados; ou

seja, deve remeter para os grandes dilemas da condição humana”. Assim, as definições do autor assemelham-se às colocadas por Cortázar, anteriormente, em relação à brevidade, à tensão, à estética, na expressividade das palavras.

Ao discutir sobre as peculiaridades do conto, Moisés (1973, p. 126) destaca:

O conto caracteriza-se por ser ‘objetivo’, atual: vai diretamente ao ponto, sem deter-se em pormenores secundários. Essa ‘objetividade’, observável ainda noutros aspectos adiante examinados, salta aos olhos com as três unidades: de ação, lugar e tempo. Às unidades de ação, lugar e tempo deve-se acrescentar a de tom. Entende-se por isso que todas as partes da narrativa devem obedecer a uma estruturação harmoniosa, com o mesmo e único objetivo. Este, por sua vez, corresponde à preocupação de todo contista no sentido de provocar no espírito do leitor numa só impressão, seja de pavor, piedade, ódio, simpatia, acordo, ternura, indiferença, etc., seja o contrário delas (grifos do autor).

De acordo com o autor acima citado, além da objetividade, da concentração dos acontecimentos na narrativa, o conto pode conter ação, lugar, tempo, ainda que não esteja explícito, e, especialmente, o tom, ou seja, a maneira como o contista seduz o leitor, sensibilizando-o de tal modo que desperte impressões e sentimentos diversos para interpretação do enredo e, conseqüentemente, a percepção da unidade do texto. Dessa forma, segundo o autor, esses elementos, possivelmente, estarão presentes no conto para a configuração de sua estrutura.

3.2 MINICONTO, INOVAÇÃO DO CONTO

Assim como o conto, percebemos no miniconto a brevidade, a narratividade, a condensação, a tensão e a motivação da visão do leitor. O miniconto ou as micronarrativas surgiram nas últimas décadas do século XX, mas expandiu-se, significativamente, no século XXI, segundo Copaverde (2004) e Rodrigues e Souza (2012). Devido às inovações tecnológicas, ao crescimento de dispositivos móveis digitais e do uso da internet, a circulação desse gênero literário tornou-se constante na atualidade. Conforme Martins (2011, p. 274), transformou-se em “o gênero narrativo que mais acompanhou as inovações tecnológicas e do sujeito nos últimos vinte anos. Têm-se, hoje contos curtos, *literalwitter*, minicontos, etc (...)”, confirmando-se, assim, a ideia de mudanças de gêneros discursivos ao longo do tempo, dependendo das necessidades comunicativas da sociedade.

A pesquisadora Silva (2013, p. 49) salienta, em sua pesquisa sobre o miniconto:

São inúmeras as tentativas de definições do miniconto pelo mundo, entretanto, mesmo diante dessa diversidade, é possível observar que o miniconto se pauta em algumas das características apontadas quando analisamos o conto: como brevidade, tensão e intensidade, porém, de forma mais intensa, ou seja, o miniconto potencializa todos estes aspectos e nestes três pontos, todos os estudiosos se interligam.

Nesse sentido, além das especificidades do conto, de maneira bastante acentuada, os minicontos ou as micronarrativas, objetivam suscitar o senso crítico do leitor sobre temáticas contemporâneas, motivando-o a inferir acontecimentos que geralmente não estão explícitos no texto, possui um número pequeno de palavras, e focaliza a narrativa no olhar do leitor. Como revela Spalding (2008, p. 62):

Ao diminuir o volume acima da superfície do autor aumenta a importância do leitor na narrativa, exigindo dele uma maior atenção, compreensão, transformando-o em verdadeiro protagonismo do ato criador: mais do que preencher vazios, ele é chamado a compor os índices, informantes e catálises fundamentais para o clima da narrativa.

Esses aspectos retratam peculiaridades marcantes do miniconto em relação a outros gêneros narrativos e breves. Há um diálogo entre narrador e espectador, “pois é no leitor que se completará a narrativa, quando bem realizada, transformando o miniconto em uma narração plenamente satisfatória em si mesma e não em mero fragmento, anedota, apontamento ou alusão” (SPALDING, 2008, p. 61). Logo, o leitor, baseado nas informações descritas pelo narrador, que devem ser precisas, infere as cenas possíveis em um hipotético espaço, um tempo, com determinados personagens para chegar a uma compreensão adequada do texto, criando uma interação com o autor da história.

A esse respeito, Martins (2011, p. 275) acrescenta:

Textos concisos que possuem intensa significação e narratividade, e que fogem do convencional, os microcontos apresentam diálogo ininterrupto com o contemporâneo e as novas tecnologias. O discurso é sucinto, um recorte cirúrgico no tumultuado cotidiano do final do século XX e deste início do XXI, o que provoca inquietação no leitor e o exige na coautoria.

Desse modo, o leitor desempenha uma função extremamente importante na construção do miniconto, considerando que ele consolida as imagens projetadas pelo narrador, quando lança no enredo informações concisas, com a finalidade de envolver o interlocutor de forma interativa, fomenta a imaginação, ativa o conhecimento de mundo, a criatividade, as emoções, bem como os sentidos do leitor (MOISÉS, 1973).

Podemos relacionar esse evento de linguagem ao dialogismo revelado por Bakhtin (2011, p. 275), ao ressaltar que “o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva”. Apesar de abordarmos o gênero secundário, no qual o autor afirma ser difícil o diálogo entre os interlocutores, o miniconto ou outras micronarrativas que circulam nas redes sociais contêm traços de gêneros primários, como a comunicação responsiva, a produção colaborativa, visto que o leitor interage com a história e responde ao enunciado proferido pelo locutor ou narrador para que ocorra a “comunicação discursiva”, defendida por Bakhtin (2011).

A comunicação responsiva é inerente às interações realizadas através das inovações tecnológicas digitais e de seus dispositivos. Os sujeitos da sociedade contemporânea possuem autonomia para opinar, para discutir pontos de vista diversos expostos todos os dias na *Web*. Consequentemente, os gêneros discursivos vêm sofrendo transformações para atender as necessidades dos falantes nas várias situações comunicativas. É nesse contexto que muitos autores literários produzem suas narrativas breves, intensas, objetivando o diálogo, a resposta do leitor.

Ao conceituar o miniconto, Spalding (2007, p.1), argumenta ser necessário cinco elementos para que se constitua esse gênero discursivo. Segundo o pesquisador, “o miniconto precisa ser conciso, mais do que breve. Nesse sentido não deveríamos falar de um limite de número de letras, palavras ou páginas para o miniconto, e sim num limite conceitual”. Não há uma quantidade exata de palavras na produção, porém, o autor carece de ser objetivo, registrando apenas acontecimentos essenciais para inferência do leitor. A narratividade torna-se um dos aspectos fundamentais, visto que, sem ela, perde-se a essência do enredo, não acontece a passagem de uma situação a outra, ainda que implícita, pois “se a brevidade originada pela concisão diferencia o miniconto do conto tradicional, é a narratividade que primeiro diferencia o miniconto do haicai ou do poema em prosa (que não necessariamente são narrativos, ainda que possam sê-lo)” (SPALDING, 2007, p.1).

Outro elemento destacado pelo autor é o efeito gerado no espectador pelo uso de expressões, pela temática abordada no texto, objetivando provocar os sentidos, as emoções, em geral, algum sentimento no leitor, segundo Spalding (2007, p.1), “ainda hoje é considerado um bom conto aquele que consegue provocar algo no leitor, seja medo, compaixão ou reflexão”. Aliada ao efeito a “abertura é uma das riquezas do conto potencializada no miniconto”. Esse elemento corresponde às leituras, as

deduções e conexões, construídas pelo leitor, a partir do efeito provocado também pela exatidão, característica imprescindível do miniconto, na qual o narrador seleciona palavras adequadas para determinado contexto, tendo em vista que “a escolha de cada palavra em cada posição é fundamental, quase como em um poema, pois disso depende o sucesso ou não da narrativa” (SPALDING, 2007, p.1). Para o autor, todos esses aspectos são cruciais na formulação do gênero miniconto. Considerando os pressupostos teóricos acima discutidos, apresentamos a seguir o escritor de contos e de minicontos cujos textos interpretamos para produzirmos o *corpus* da pesquisa.

3.3 A CONTÍSTICA DE RINALDO DE FERNANDES

O escritor Rinaldo de Fernandes nasceu em 18 de abril de 1961, em Chapadinho, Estado do Maranhão. cursou graduação em Letras pela Universidade Federal do Ceará, tornou-se mestre em Teoria da Literatura pela Universidade Federal da Paraíba, doutor em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas, é professor de Literatura da Universidade Federal da Paraíba, romancista, contista, ensaísta, colunista, atualmente, do jornal *Rascunho*, de Curitiba, e do jornal *Correio das Artes*, de João Pessoa.

Como contista, publicou *O Caçador*, contendo 50 contos de autoria própria – João Pessoa: Editora Universitária (1997), *O perfume de Roberta* – Rio de Janeiro: Garamond (2005), *O professor de piano* – Rio de Janeiro: 7Letras (2010), *Confidências de um amante quase idiota*, livro de contos, minicontos e microcontos – Rio de Janeiro: 7Letras (2012), *Contos Reunidos*, contém contos do livro *O Perfume de Roberta*, do *Confidências de um amante quase idiota*, microcontos e minicontos de *O livro dos 1001 microcontos*, escrito por Rinaldo de Fernandes, no Facebook, desde março de 2013 – São Paulo: Novo Século (2016).

Como romancista, publicou *Rita no pomar* – Rio de Janeiro (2008), romance finalista do Prêmio São Paulo de Literatura de 2009, e *Romeu na estrada* – Rio de Janeiro: Garamond (2014). Também promoveu as coletâneas *O clarim e a oração: cem anos de os sertões* – São Paulo: Geração Editorial (2002), *Chico Buarque do Brasil: textos sobre as canções, o teatro, e a ficção de um artista brasileiro* – Rio de Janeiro: Garamond, Fundação Biblioteca Nacional (2004), *Contos cruéis: as narrativas mais violentas da literatura contemporânea* – São Paulo: Geração Editorial (2006), *Quartas históricas: contos baseados em narrativas de Guimarães Rosa* – Rio

de Janeiro: Garamond (2006), *Capitu mandou flores: contos par Machado de Assis nos cem anos de sua morte* – São Paulo: Geração Editorial (2008), *50 versões de amor e prazer* – São Paulo: Geração Editorial (2012), *Vargas Llosa – um Prêmio Nobel em Canudos – ensaios de literatura brasileira e hispano-americana* – Rio de Janeiro: Garamond (2012), *Chico Buarque: o poeta das mulheres, dos desvalidos e dos perseguidos – ensaios sobre a mulher, o pobre e a repressão militar nas canções de Chico* – São Paulo: Leya (2013).

Participou das antologias de contos *Futuro presente – dezoito ficções sobre o futuro* – Rio de Janeiro: Record (2009) – org. de Nelson de Oliveira, *90-00: cuentos brasileños contemporáneos* – Lima: PetroPeru/ Ediciones Cope (2009) – org. Maria Alzira Brum Lemos e Nelson de Oliveira, e *Tempo bom* – São Paulo: Iluminuras (2010) – org. Sidney Rocha e Chisthiano Aguiar.

Rinaldo de Fernandes tornou-se um escritor consagrado da literatura contemporânea, reconhecido por muitos críticos e autores literários como excelente contista que possui características peculiares nos seus escritos, demonstrando imensa qualidade estética e abordagem temática em suas narrativas. Um dos aspectos marcantes de suas obras é a quebra da expectativa criada pelo leitor, ao ler um dos contos do autor e perceber que determinada situação ou certa ação dos personagens ocorrem de forma contrária ao que ele esperava. Os contrastes das cenas destacam o caráter crítico e irônico do narrador.

Gama (2016, p. 301), ao analisar o conto *Beleza*, do referido autor, enfatiza que “um dos primeiros aspectos que nos chama a atenção no conto é a utilização de contrastes”. A autora explica a contradição, apresentada desde o título, de modo irônico, por representar um animal considerado feio, desordenado, uma égua, que aparentemente, contradiz o sentido da palavra empregada. Após visualizar a tranquilidade do personagem Ismael, no início da história, somos surpreendidos por situações inesperadas que acontecem na vida de Ismael e que o levam a agir como um ser irracional. Segundo Gama (2016, p. 301), o leitor inicia a leitura do conto com uma perspectiva, entretanto, “linhas depois esse momento é quebrado por um anticlímax. Observamos o drama existencial das tragédias cotidianas e da necessidade de sobrevivência”.

Zilberman (2016, p. 283) relata, ao opinar sobre os contos *Beleza* e *Você não quis um poeta* discute que “todos os relatos estão assinalados por grande condensação dramática e impacto narrativo”, evidencia o lugar ocupado pelo sujeito

diante das circunstâncias violentas do meio social onde vive, influenciando-o, por vezes, a comportar-se como causador ou como vítima da violência propagada na sociedade.

Outros aspectos marcam os textos de Rinaldo, de acordo com Zilberman (2016, p. 281): a brevidade da narrativa, unida à intensidade das peripécias descritas no enredo e predominância do foco no olhar do narrador, “seja ele o protagonista, seja testemunha dos eventos relatados”. Aspecto que provoca efeitos diversos sobre o leitor, pois “o olhar-testemunha transformar-se-á, porém, na fala de denúncia, envolvendo-o nos acontecimentos, e esse ato torna-lo-á responsável por suas consequências”, movendo, assim, os interlocutores por ângulos distintos que apontam para a visão crítica de problemas gravíssimos, presentes na sociedade contemporânea.

Scliar (2016, p. 277) salienta:

Através da transgressão e da violência Rinaldo de Fernandes capta o drama da sociedade brasileira atual, uma sociedade que sofre o choque de uma modernidade caótica com valores tradicionais, e na qual as pessoas pagam o preço de um suposto progresso através do isolamento e da solidão – solidão que aparece em *O mar é bem ali*.

Essa representação do caos social, dos problemas comportamentais e dos relacionamentos humanos, dando ênfase às áreas urbanas, é acentuada por Rinaldo de Fernandes em seus contos e em seus minicontos por intermédio da linguagem lírica e poética. O autor utiliza-se de recursos estilísticos para construir as narrativas ricas em metáforas, em enigmas geradores de impressões inesquecíveis a respeito das ações dos personagens. Ao abordar tais traços da contística de Rinaldo a partir de *O perfume de Roberta*, Farias (2016, p. 346) elucida:

A adequação entre temática e recursos estilísticos, a irrupção sorrateira do enigma, do fantástico ou surreal em meio à captação “realista” do cotidiano, a dicção lírica ao lado do registro brutal da violência e da miséria nas grandes cidades brasileiras e em outros espaços periféricos, as experiências metalinguísticas. Em suma, um diversificado e convincente manejo da retórica da ficção, aliado à reflexão crítica acerca da realidade social sobre que incide (grifos da autora).

Diante do exposto, compreendemos a riqueza poética da produção literária de Rinaldo de Fernandes, considerando as particularidades que constituem suas obras. Seus escritos integram abundantes técnicas e temáticas atuais que nos impulsionam

a ler frequentemente, com mais anseio, sob uma perspectiva crítica, refletindo sobre problemáticas existentes em nosso cotidiano. O teor literário de suas obras, associado ao conteúdo abordado, retratam perfeitamente as ideias de Cosson (2014; 2018) quanto às práticas de letramento literário.

No tocante às temáticas refinadas pelo contista, Gama (2016, p. 303) explica:

Seus temas mais recorrentes são o condicionamento dos personagens a um contexto sociocultural opressor; incursão de poesia na narrativa (os poemas inseridos possuem inclusive metáforas extensas à compreensão da história); o amor que sucumbe diante da frieza, indiferença e egoísmo; presença de animais e sua simbologia pertinente, ora como projeção dos personagens, ora como elementos típicos do conto dito fantástico, entre outros.

Nesse sentido, atrelada aos recursos estilísticos, a contística de Rinaldo converge inúmeros elementos essenciais para uma boa obra literária. A maneira como ele organiza as palavras na narrativa, como os temas são desenvolvidos, poeticamente, a centralização do olhar onisciente do narrador, direcionando-nos aos fatores elevados, propositalmente pelo autor, confirma o valor artístico de seus textos. Dessa forma, justifica-se a nossa escolha pelos contos e minicontos do escritor prestigiado, visto que se trata de uma excelente produção artística propiciadora do letramento literário, tanto no âmbito social, quanto no escolar ou acadêmico.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção.

(FREIRE, 2003, p. 47)

Neste capítulo, dissertamos a respeito da caracterização, do contexto e dos participantes da pesquisa, bem como sobre o plano de intervenção que desenvolvemos durante a realização desta pesquisa.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa caracteriza-se como pesquisa-ação, de abordagem qualitativa e de caráter intervencionista, pois trata-se de um trabalho no qual o pesquisador estuda um problema social e intervém, conjuntamente com os participantes, de maneira cooperativa e por meio de estratégias planejadas, objetivando solucionar o problema para alcançar o resultado esperado.

De acordo com Thiollent (2011, p. 14),

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

Nessa perspectiva, desenvolvemos uma proposta de intervenção com alunos do 9º ano de uma escola municipal em João Pessoa, visando à participação efetiva dos educandos no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, mediante a utilização de recursos digitais. Buscamos o envolvimento cooperativo dos participantes da pesquisa com o intuito de contribuirmos para o desenvolvimento de competências, de habilidades em letramento digital e na linguagem multimodal de textos que circulam em ambientes virtuais, como: redes sociais, sites de notícias, pesquisas.

Visto que a linguagem multimodal ou multimidiática está presente no cotidiano da sociedade contemporânea, principalmente, no dia a dia dos adolescentes e dos jovens que vivem na região urbana, torna-se, portanto, necessária a inserção dessa

modalidade nas práticas de leitura e de escrita realizadas tanto em sala de aula quanto nas comunicações pessoais e sociais (ROJO e MOURA, 2012).

Bortoni-Ricardo (2008, p. 34) esclarece que a pesquisa qualitativa “procura entender fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Nessa visão, partimos da realidade social da comunidade escolar a respeito das dificuldades de aprendizagem e da falta de interesse da maioria dos educandos em aprender a utilizar a língua materna em situações que exijam uma interação mais formal da escrita de textos bem articulados, quando precisam seguir a forma estrutural do gênero textual exigido nas situações comunicativas monitoradas pelo padrão social.

Conforme Minayo (2009, p. 21), a pesquisa qualitativa

trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômeno humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Em consonância com as ideias da autora, consideramos crucial a interação, a relação ética e colaborativa entre pesquisadores e participantes da presente pesquisa, pois, conjuntamente, investigamos o problema constatado, agimos de forma estratégica e dinâmica para o desenvolvimento bem-sucedido deste trabalho, compreendemos o processo no qual estão inseridos, buscamos solucionar ou amenizar as dificuldades, aspirando à transformação social.

Desse modo, o presente trabalho configura-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois envolve um grupo de sujeitos que interpretam a realidade da sociedade em que vive, planeja e age de forma interventiva para transformar de maneira produtiva o contexto vivenciado.

4.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

O *lócus* da pesquisa foi uma escola da rede municipal, em João Pessoa, Paraíba, instituição na qual a pesquisadora leciona há quatro anos e pertence ao quadro efetivo de professores, ministrando a disciplina Língua Portuguesa, para turmas do 8º e do 9º ano do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que o prédio antigo da escola está em reforma e que estamos trabalhando em uma outra unidade

municipal de ensino bem próxima ao local de origem. Essa foi construída para receber alunos do Ensino Fundamental, anos iniciais, em tempo integral, mas ainda não oferece essa opção, enquanto estivermos ocupando o prédio. Estamos no local desde 2016, com previsão de saída em 2020.

A turma selecionada para a aplicação desta pesquisa foi o 9º ano, turno da tarde, com 40 alunos, em média, de faixa etária entre 14 e 16 anos, visto que a pesquisadora e professora da turma ministrou aulas desde o 8º ano, durante todo o ano letivo de 2018, e conhece as dificuldades de compreensão e de produção textual dos educandos. Outro aspecto importante na escolha da turma foi a preocupação com o desenvolvimento das habilidades de compreensão textual e de escrita dos participantes, já que esses estão concluindo o Ensino Fundamental e precisam ingressar no Ensino médio como leitores e escritores proficientes, protagonistas de suas produções.

O espaço físico da escola é bastante amplo: possui ginásio poliesportivo de grande porte, biblioteca com acervo razoável de literatura infantil e juvenil. As obras disponíveis pertencem aos gêneros romances, novelas, crônicas, poemas e alguns contos. Há um auditório que comporta, em média, oitenta pessoas, uma cantina ampla, com mesas para refeições, sala de direção, sala de informática, sala de professores, laboratório de ciências, espaço de recreação na área interna e externa, sala de apoio pedagógico, sala de recursos para alunos especiais, com necessidades físicas e/ou psicológicas.

A escola possui 28 turmas distribuídas nos três turnos: pela manhã, funcionam os anos iniciais do Ensino Fundamental, dois 1º ano, dois 2º ano, três 3º ano, dois 4º ano e dois 5º ano. No turno da tarde, funcionam uma turma do 4º ano, um 5º ano, dois 6º anos, três 7º ano, três 8º ano e dois 9º ano. No turno da noite, as turmas são da modalidade EJA, formada por ciclo I, ciclo II, ciclo III e ciclo IV.

O quadro de funcionários é composto por cinco cuidadores, quatro merendeiras, três inspetores, três porteiros, dois vigilantes, três auxiliares de serviços gerais, dois gestores, duas secretárias, uma supervisora, uma psicóloga, seis técnicos administrativos, dois monitores da sala de recursos digitais, duas bibliotecárias, três instrutores da banda marcial. O corpo docente é formado por 34 professores: quinze pedagogos, 19 professores de disciplinas específicas, licenciados na área em que atuam. Dois de Língua Portuguesa são mestres, um mestrando, um professor de

Matemática é mestrando, os outros são especialistas e possuem licenciatura nas disciplinas que lecionam.

Os discentes matriculados, nessa instituição de ensino, residem na zona sul da cidade, nas comunidades de entorno da escola e pertencem a famílias com situação socioeconômica de baixa renda. A maioria deles recebe auxílios de programas sociais do Governo Federal, como Bolsa Família e Bolsa Escola.

4.3 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Nesta proposta de intervenção, desenvolvemos um projeto de letramento que tem por objetivo promover o letramento digital e literário, junto a alunos do Ensino Fundamental, anos finais, valorizando o potencial humano dos educandos, de forma que se articulem teoria e prática pedagógica, na promoção da participação dos alunos-sujeitos, enquanto protagonistas de suas produções textuais.

Para realização dessa proposta, baseamo-nos nos argumentos ressaltados por Oliveira, Tinoco e Santos (2014), a respeito de projetos de letramentos, ao destacarem que

os projetos de letramentos assim orientados destacarão a importância de a leitura e a escrita serem trabalhadas como ferramentas para a agência social, garantindo a mudança, a emancipação e a autonomia, requisitos indispensáveis ao exercício da cidadania (OLIVEIRA, TINOCO E SANTOS, 2014, p. 13).

Nesse sentido, para a consolidação do projeto de letramento, elaboramos oficinas de interpretação de minicontos de Fernandes (2016), e de produção de minicontos multimodais em vídeos de curtíssima metragem, mediante o emprego de *smartphones* ou *tablets* e do aplicativo móvel *Gachaverse*, com base nas estratégias de leitura do texto literário, descritas por Cosson (2018), em *Círculos de leitura e letramento literário*, enfatizando o círculo de leitura semiestruturado, visando ao letramento literário.

Destarte, de acordo com Kleiman (2005, p. 23):

Um evento de letramento inclui atividades que têm as características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns. Daí ser um evento essencialmente colaborativo.

Ainda nos apoiamos nas propostas dos pesquisadores Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), os quais sugerem atividades de letramento digital que envolvem planejamento, desenvolvimento das atividades em equipes, trabalho colaborativo entre os componentes dos grupos, de modo que as possíveis dificuldades dos participantes da pesquisa sejam minimizadas ou sanadas por meio das ações cooperativas e mediadas pela professor-pesquisador.

Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) enfatizam que o contato dos educandos, de maneira orientada, com recursos tecnológicos digitais ajuda a desenvolver competências e habilidades em linguagem multimidiática, estimula o trabalho em equipe, colaborativo, incentiva-os à produção textual mais complexa e multimodal, características típicas da linguagem contemporânea das redes de comunicação.

Diante das possibilidades de aprendizagem, os autores supracitados argumentam:

No centro desse complexo de habilidades, está a capacidade de se envolver com as tecnologias digitais, algo que exige um domínio dos *letramentos digitais* necessários para usar eficientemente essas tecnologias, para localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que ultrapassem os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais (DUDENEY, HOCKLY E PEGRUM, 2016, p. 17. Grifos dos autores).

Porquanto, tendo em vista a enorme demanda para se obter conhecimentos globais, devido à globalização, a relações interculturais, é de suma importância que o sistema educacional de um país, especialmente o Brasil, invista em políticas públicas educacionais e subsidie as escolas, proporcionando-lhes o maior contato possível com as inovações tecnológicas presentes em todas as esferas sociais.

Além dos aportes teóricos referentes ao letramento digital e literário, recorreremos a Dell’Isola (2007), a Marcuschi (2001) e a Matencio (2002) para embasar o processo de retextualização dos minicontos, a produção dos minicontos multimodais.

De acordo Marcuschi (2001, p. 48), “toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando reproduzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra”. Não se trata de reescrita, mas da construção de um novo texto; na reescrita,

permanece o mesmo texto, já na retextualização, há mudanças na modalidade textual, na composição, no conteúdo.

Já para Dell'Isola (2007, p. 10), tal operação linguística caracteriza-se como “transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e uma reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem”. Apesar de citar que é uma reescrita, a autora também confirma que ocorre modificação estrutural do texto e compara esse processo ao de letramento, por abranger práticas de leitura e de escrita nos diversos contextos sociais de interação.

E, nessa perspectiva, Matencio (2002, p. 113) conceitua a retextualização como a produção de um novo texto por abordar “a alteração dos interlocutores, seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos compartilhados, das motivações e intenções do espaço e do tempo”. Nesse sentido, constatamos que não se trata apenas da reescrita, mas de uma nova produção textual, inclusive de gênero discursivo, pois muda-se propósito comunicativo, estrutura composicional.

Matencio (2002, p. 113) enfatiza que “na retextualização opera-se, com novos parâmetros de ação de linguagem, porque se produz novo texto”. Ou seja, haverá novos propósitos comunicativos, novos sentidos, novas leituras, em outras situações comunicativas. É com esse intuito que trabalhamos as produções multimodais, retextualizando os minicontos analógicos, visando a práticas de letramentos.

Assim, como destaca Bortoni-Ricardo (2008, p. 46), ao discutir acerca das contribuições dos profissionais da educação que se dedicam à formação e à pesquisa, preparando-se para exercer sua função com melhor desempenho,

o professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais de forma a melhorar sua prática.

Logo, enquanto agente de letramento⁵, executamos essa proposta de intervenção em seis etapas, objetivando a organização e o cumprimento das ações planejadas, de acordo com o contexto pedagógico e social da comunidade escolar.

⁵ Expressão em consonância com Kleiman (2005, p. 52) quando compara o professor que desenvolve suas práticas educacionais na perspectiva do letramento a um agente de letramento, o define como “uma representação do professor que concebe o letramento como um mobilizador dos sistemas de conhecimento, recursos e capacidades dos seus alunos, pais dos alunos e membros da comunidade com a finalidade de que participem de práticas de uso da escrita”.

Nosso *corpus*, para análise de dados, consistiu-se nas produções dos minicontos multimodais, em vídeos de curtíssima metragem, criados pelos estudantes.

4.3.1 Primeira etapa – 02 aulas (45 minutos cada)

Nesse momento, exibimos o projeto para a equipe pedagógica e para os alunos da turma que participariam da pesquisa. Com a utilização do Datashow, apresentamos-lhes o projeto de pesquisa, os objetivos e os procedimentos metodológicos a serem seguidos, à luz das teorias abordadas na fundamentação teórica, a vida e a obra do professor e escritor Rinaldo de Fernandes, com o intuito de aproximar os estudantes ao conhecimento literário, incentivando-os a ler frequentemente, a ter acesso aos autores contemporâneos.

Esse momento se consistiu em compartilhar as ideias e as ações planejadas para o bom desenvolvimento do processo de produção textual dos educandos, possibilitando, assim, um trabalho reflexivo, colaborativo e crítico, de maneira democrática. Após o compartilhamento das ações, aplicamos um questionário (apêndice A) com nove questões objetivas e uma subjetiva, com a finalidade de diagnosticar o nível de letramento digital e o perfil da turma em relação ao uso de aplicativos móveis no cotidiano.

4.3.2 Segunda etapa – 02 aulas (45 minutos cada)

Iniciamos essa etapa com a apresentação do aplicativo *Gachaverse*. Nesse momento, os educandos conheceram a ferramenta digital a ser utilizada por eles no processo de produção dos textos multimodais, na retextualização de minicontos, segundo Marcuschi (2001), Dell'Isola (2007) e Matencio (2002). A orientação sobre o uso do *software Gachaverse* ocorreu por meio de imagens e de vídeos projetados em *Datashow* para o conhecimento das funcionalidades e dos recursos digitais que possibilitam as produções dos enredos. Durante esse encontro, o diálogo entre professora-pesquisadora e os alunos-sujeitos foi de suma importância para o bom andamento das ações propostas.

Nessa etapa, os estudantes foram orientados a formarem equipes com no máximo sete alunos para, em outro momento, interpretarem e produzirem minicontos

multimodais, em vídeos de curtíssima metragem, a partir das interpretações compartilhadas e discutidas em rodas de leituras, na sala de aula.

Ao longo da execução do plano de intervenção, cada equipe ficou responsável por criar um miniconto multimodal. Nesse momento, todos que possuíam celular tiveram a responsabilidade de baixar o *Gachaverse* em seus dispositivos móveis, como também outros recursos digitais que auxiliam na edição de vídeos (*Movie Maker*, *KineMaster Diamond*, ou outros semelhantes em funcionalidades). Acordamos que, após cada fase concluída, as equipes, voluntariamente, apresentariam as produções para a turma e discutiríamos as possíveis leituras realizadas por elas durante as oficinas.

4.3.3 Terceira etapa - 04 aulas (45 minutos cada)

Realizamos a primeira oficina literária, à luz das estratégias de leitura do texto literário, descritas por Cosson (2018), em *Círculos de leitura e letramento literário*, para que o aluno atinja um nível mais amplo de interpretação da obra literária e perceba os elementos constituintes das narrativas de forma analítica.

Nessa concepção, adaptamos, de maneira flexível, a proposta sugerida pelo autor a respeito dos tipos de círculos de leitura, a saber: o círculo estruturado (o que demanda uma aplicação mais rigorosa, técnica, com registros em fichas, diários, entre outros); o semiestruturado (requer menos rigorosidade técnica, há um orientador para coordenar as discussões); o círculo aberto (quando a equipe organizadora as discussões de maneira democrática (COSSON, 2018)). A princípio, optamos pelo círculo de leitura semiestruturado, já que compartilhamos, interativamente, socializando com os participantes, impressões sobre os textos escolhidos, de maneira orientada por meio da professora pesquisadora.

No primeiro encontro, duas aulas conjugadas, formamos uma roda de leitura para discutirmos e analisarmos o conto *Negro* e os minicontos *A porta*, *O chapéu*, *A roda-gigante*, *A viúva*, *O suicida*, *O assalto*, *Saci*, *O gesto*, *Priscila*, *O pai*, *A volta do filho*, *O pai que agradeço*, *O pintor e a dança*, *O último segredo*, do livro *Contos reunidos*, de Fernandes (2016), *Talvez morrer antes*, de Fernandes (2019), miniconto divulgado no *Facebook* do autor.

No segundo encontro, duas aulas seguidas, observamos as ações dos personagens, o cenário da narrativa, ainda que pouco descrito nos textos, o propósito comunicativo e as características específicas do gênero discursivo em questão. Essa

oficina teve por objetivo reconhecer o estilo composicional, a temática e a função social de contos e minicontos. Formulei alguns questionamentos para instigar a participação dos alunos com perguntas que gerassem discussões sobre os aspectos abordados.

Sugerimos os minicontos selecionados e citados, acima, após constatar, ao longo das aulas semanais, desde o início do ano letivo, o interesse dos educandos em comentar situações polêmicas que envolvem as relações e o comportamento humano, principalmente, as que representam atitudes doentias, antiéticas, desumanas, entre outras. A partir das reflexões, baseadas no círculo semiestruturado de leitura literária, eles escolheram os textos que mais se aproximaram do contexto social no qual estão inseridos. Promovemos essa etapa em dois dias de aulas geminadas.

4.3.4 Quarta etapa – 04 aulas (45 minutos cada)

A partir das reflexões compartilhadas, aplicamos mais duas oficinas dinâmicas, com quatro equipes formadas por sete estudantes e uma com seis, a fim de promover discussões entre os participantes e fomentar a troca de leituras e de opiniões. Nesse momento decidimos seguir as orientações de Cosson (2018) expostas no círculo estruturado de leitura, pois esse requer mais rigorosidade e sistematização durante a realização das atividades, sendo necessária a mediação de um coordenador para apontar questionamentos da obra analisada e pedir registros, geralmente escritos, das possíveis leituras levantadas pelos alunos.

Em seguida, convidamos os integrantes das equipes para exercer diversas funções de leitor literário propostas por Daniels (2002) *apud* Cosson (2018). Adaptamos as funções de acordo com os minicontos selecionados pelos alunos, a saber: conector - relaciona o texto com o contexto social, com o atual; questionador – levanta questões sobre o texto, em relação aos personagens, aos acontecimentos ou aos aspectos narrativos; iluminador de passagens – seleciona cenas ou trechos da narrativa para discorrer no grupo, explicando os sentidos do texto; ilustrador – confecciona imagens para ilustrar a narrativa; dicionarista – elenca palavras essenciais ou difíceis para a compreensão do texto; cenógrafo – descreve os acontecimentos principais do enredo; perfilador – evidencia características principais dos personagens. Esse encontro correspondeu a duas aulas geminadas.

Nas aulas seguintes, após as discussões entre os componentes da própria equipe, eles formularam questões, abordando algumas das funções descritas acima, de acordo com as possibilidades dos textos, e entregaram a uma equipe de turma para respondê-las de acordo com a leitura do miniconto selecionado. Assim, tanto o grupo que construiu os questionamentos, quanto os que receberam, tiveram a incumbência de registrar, por escrito, as respostas requisitadas pelos outros participantes.

Os participantes da pesquisa analisaram os questionamentos, responderam-nos, por escrito, e expuseram suas impressões a respeito dos textos abordados. Durante esse momento, cada equipe pôde expressar ou acrescentar ideias, baseadas no texto, às leituras construídas pelos colegas ao decorrer das oficinas.

4.3.5 Quinta etapa – 06 aulas (45 minutos cada)

Nesse momento, trabalhamos as produções dos minicontos em vídeos de curtíssima metragem, a partir das leituras, das discussões compartilhadas nas oficinas anteriores e das orientações do *Miniguia de produção de vídeos de curtíssima metragem*, do Instituto Claro (2018). Esse material apresenta, de maneira didática, sugestões para trabalharmos com o uso das tecnologias digitais atreladas à produção de vídeos curta-metragem ou de curtíssima metragem.

Realizamos mais três oficinas, cada uma, com duas aulas conjugadas, com o propósito de produzir os textos multimodais mediante o uso de celular ou *tablet*, numa perspectiva de letramentos digitais e de multiletramentos. Assim, dialogamos com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 66), quando enfatiza que “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir”.

De acordo com essa concepção, conduzimos a quarta e a quinta oficinas, nas quais, os alunos produziram seus minicontos, em equipes, utilizando o aplicativo *Gachaverse* para a criação dos personagens, dos cenários e do enredo. Durante a construção da curtíssima metragem, precisaram empregar outros aplicativos (por exemplo: *Movie Maker*, *KineMaster Diamond*, entre outros) de edição de vídeos para produzir os efeitos de sons, movimentos, vozes, cores, entre outros.

Na sexta oficina, os educandos dedicaram-se à reedição e ao compartilhamento das produções entre as equipes, com o intuito de promover a interação e a colaboração social da turma, de forma que as observações contribuíssem para o crescimento intelectual e linguístico das equipes. Detalhamos esse momento nas análises dos dados, no próximo capítulo.

4.3.6 Sexta etapa – 04 aulas (45 minutos cada)

Nesse momento, promovemos um festival de curtíssima metragem em dois encontros para a comunidade escolar, exibindo as produções dos alunos participantes da pesquisa e convidamos o autor dos minicontos originais que nos serviram de inspiração, o professor da Universidade Federal da Paraíba, Rinaldo de Fernandes, para compartilhar conosco suas experiências, enquanto escritor e crítico de obras literárias e para prestigiá-lo por seu excelente livro de contos e minicontos; também convidamos os pais ou responsáveis para prestigiarem os trabalhos de seus filhos juntamente com as outras turmas do Ensino Fundamental, anos finais.

Pretendemos, com esse evento, valorizar e divulgar o trabalho em equipe, evidenciar o protagonismo e proporcionar a participação efetiva dos educandos, mediante novas práticas de linguagem, na sociedade contemporânea, a fim de promover evento de letramentos que esteja interligado a ações sociais, que “envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns” (KLEIMAN, 2005, p. 23).

De acordo com os critérios de melhor personagem, melhor enredo, trilha sonora, criatividade e melhor linguagem literária, premiamos os estudantes com um pequeno baú de doces e com sorteio de livros de romances, contos, minicontos, inclusive do autor Rinaldo de Fernandes, visando à valorização dos trabalhos construídos pelos educandos, por meio da mediação da professora-pesquisadora. Esse foi o encontro que culminou as ações da proposta. Nele, concordamos em criar um canal no *YouTube* para divulgar as experiências produtivas, vivenciadas pela turma, bem como divulgar as práticas de letramento dentro e fora da escola.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O agente de letramento consegue, por meio de sua liderança, articular novas ações, mobilizando o aluno para fazer aquilo que não é imediatamente aplicável ou funcional, mas que é socialmente relevante, aquilo que vale a pena ser aprendido para que o aluno seja plenamente inserido na sociedade letrada. Outra estratégia importante é ampliar os horizontes de ação do grupo.

(KLEIMAN, 2005, 52-53)

Nessa seção, analisamos todos os processos desenvolvidos durante a execução do projeto de letramento, a partir das oficinas realizadas, das produções dos minicontos e da participação dos estudantes envolvidos nas práticas de letramento sugeridas pela professora pesquisadora, bem como os resultados alcançados através dessa pesquisa.

5.1 COLETA DE DADOS SOBRE LETRAMENTO DIGITAL

Com o intuito de investigar o nível de letramento digital dos alunos, lançamos um questionário com nove questões objetivas e uma subjetiva. Nessa primeira etapa, dos 35 participantes, 31 estavam presentes, no entanto, apenas 30 responderam aos quesitos propostos. Um deles é autista de nível grave, não interage com os colegas e pouco se expressa verbalmente, pois tem acentuadas dificuldades em linguagem oral e escrita; assim, não houve possibilidades para ele atender aos requisitos desse momento.

A seguir, descrevemos⁶ o resultado da sondagem inicial que realizamos com os sujeitos participantes da pesquisa, demonstrando exatamente as respostas concedidas por escrito.

⁶ Durante as análises e discussões, utilizamos o verbo na primeira pessoa do plural para representar orientanda e orientadora, tendo em vista as leituras e as orientações para desenvolvimento dessa pesquisa. Em momentos de execução das atividades com os alunos, também empregamos o verbo na primeira pessoa do plural a fim de enfatizar a participação dos educandos, e, em ocasiões que correspondem a uma ação direta na sala de aula, adotaremos o verbo na primeira pessoa do singular.

Quadro 1 – Questionário de sondagem: questões objetivas

Questões objetivas	Sim	Não
1. Você sabe o que significa tecnologia digital?	30	-
2. Você tem acesso à rede de internet?	30	-
3. Você possui celular ou <i>tablet</i> ?	24	6
4. Para realizar alguma atividade do cotidiano, você utiliza aplicativos móveis?	28	2
5. Você concorda com o uso do celular em atividades pedagógicas?	25	5
6. Você acredita que a utilização das tecnologias digitais em sala de aula melhora a aprendizagem?	25	5
7. Você conhece o aplicativo <i>Gachaverse</i> ?	2	28
8. Se a alternativa anterior for sim, responda se gosta das possibilidades de utilizar o aplicativo <i>Gachaverse</i> no dia a dia.	2	-
9. Em relação ao emprego de celular ou <i>tablet</i> no processo de leitura e de produção textual, você é a favor?	18	12

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa, 2019.

Consoante o quadro acima, podemos observar que todos os alunos conhecem as tecnologias digitais, 80% possuem dispositivos móveis como *smartphones*, *iphones* ou *tablets* e acessam redes de internet, ainda que não seja em casa, mas sim na casa de amigos ou em *Lan House* existente no bairro onde residem, segundo relatos orais de alguns participantes.

Outro fato importante desses dados refere-se ao uso diário de aplicativos móveis: 93% afirmaram utilizar *app* ou *software* no dia a dia, porém para jogos e interações em redes sociais – *Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp*, entre outras. 83% dos participantes concordam com o uso de dispositivos móveis em atividades pedagógicas e acreditam que a utilização das tecnologias digitais, em sala de aula, ajuda a melhorar o processo de aprendizagem na escola.

Apenas 7% dos educandos declararam conhecer o aplicativo *Gachaverse* e o manuseiam na função de jogos, de acordo com os relatos orais durante a realização da pesquisa, por ser um recurso com personagens de animes, ter poucas opções de diversão, não há muitos seguidores desse gênero textual e multimodal.

Observamos também que 60% dos integrantes são a favor do emprego de celulares ou de *tablets* no processo de leitura e de produção textual na escola, pois, de acordo com os registros verbais, escritos, eles estão inseridos em práticas de letramentos, especialmente, o digital, entretanto, o aproveitamento dessas ações relaciona-se diretamente à diversão e ao entretenimento. Falta-lhes orientação institucional que lhes assegure aplicação proativa e profissional dos recursos em questão.

Conforme Kleiman (2005, p. 25):

Uma característica das práticas de letramento fora da escola é que elas variam segundo a situação em que se realizam as atividades de uso da língua escrita. Há uma tendência humana para contextualizar a ação, e as atividades em que se usa a escrita não fogem dessa tendência.

Assim sendo, as práticas de letramento são inerentes a hábitos sociais, às experiências ocorridas em sociedade, por isso, torna-se impossível promover um evento de letramento sem a contextualização direta com o coletivo. É nesse aspecto que a escola falha ao trabalhar a leitura e a escrita, voltada especificamente para as aulas de Língua Portuguesa, de maneira desconectada, desvinculada da vida social dos estudantes.

Apresentamos, em seguida, um quadro informativo, contendo dados necessários à continuação da discussão em torno desse assunto. O conteúdo exposto equivale às afirmações registradas pelos educandos na questão subjetiva diagnóstica.

Quadro 2 – Questão de número 10: Ao realizar pesquisas de conteúdos na internet, o que mais você acessa?

Respostas dos participantes	Quantidade de alunos com respostas iguais ou semelhantes

(Continuação do Quadro 2)

Pesquisas no Google: escolares e de curiosidades	15
Jogos diversos	11
Músicas, vídeos engraçados ou tutoriais no <i>YouTube</i>	10
Jogos e filmes de animes	4
Filmes	2
Futebol	1

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa, 2019.

Com base no quadro, acima, percebemos que os conteúdos de mais acesso são as pesquisas no Google, os jogos diversos e os vídeos engraçados. Confirmando-se o que havíamos dito anteriormente, nessa seção, acerca da aplicação de recursos digitais no cotidiano. A utilização é voltada, basicamente, para entretenimento e passatempo, embora 50% tenham respondido que as buscas na *web* contemplam, algumas vezes, assuntos indicados pelos professores das várias disciplinas para a produção de trabalhos avaliativos. Logo, fora da escola, os estudantes já usufruem das tecnologias digitais, mas nas aulas, não há aproveitamento desses recursos.

5.2 PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO MEDIANTE MINICONTOS

Discutimos, nesse tópico, o desenvolvimento e os resultados das quatro oficinas literárias, realizadas durante duas semanas, totalizando oito aulas de 45

minutos, construídas a partir das estratégias de leitura sugeridas por Cosson (2018) e por Daniels (2002), a fim de propiciar o letramento literário.

Iniciamos a primeira oficina com uma roda de leitura. Havia 33 alunos presentes e todos receberam cópias dos minicontos e de um conto para acompanhar as leituras compartilhadas. Dispostos em círculo, convidamos os estudantes a ler em voz alta, voluntariamente. Para começar, li o conto *Negro*, de Fernandes (2016); em seguida, cada estudante leu um miniconto. Por serem textos curtíssimos, de um parágrafo, de algumas linhas, e até mesmo de uma linha, conseguimos concluir as leituras e comentar as ideias acerca dos elementos constituintes das narrativas.

Apenas 16 alunos aceitaram o convite para realizarmos leitura compartilhada, embora outros participaram nos momentos de discussões. Durante a promoção dessa oficina, formulamos dois questionamentos, instigando-os a participar de maneira espontânea, incentivando-os a expor suas opiniões diante dos colegas.

Um dos questionamentos que lançamos, oralmente, foi a respeito da percepção das características dos personagens, segundo as informações presentes no texto. A outra indagação correspondeu às temáticas abordadas, com o intuito de fomentar o interesse, a participação dos envolvidos e a compreensão das narrações. Ao término das exposições das interpretações, sugerimos que eles selecionassem, em grupos, os minicontos que queriam retextualizar, a partir das impressões leitoras construídas pelos sujeitos da pesquisa.

As escolhas dos textos ocorreram de forma colaborativa entre as equipes⁷, que se organizaram em grupos e selecionaram um miniconto, dentre os estudados, de acordo com as preferências deles. Esse processo poderia ser por afinidade com a temática, com a visão de mundo dos estudantes ou por proporção de entendimento do enredo. Assim, formaram-se: equipe 1 – *A porta*; equipe 2 – *A viúva*; equipe 3 – *O Chapéu*; equipe 4 – *Priscila*; equipe 5 – *Talvez morrer antes*. Cada uma dessas produziu relatos de leitura, posicionando-se em resposta às indagações lançadas anteriormente, durante a oficina. Como resultado das discussões, obtivemos os registros transcritos no quadro abaixo:

⁷ Representamos, ao longo das análises, os nomes de cada equipe de forma abreviada: E1, referente à equipe 1; E2, referente à equipe 2; E3, representando a equipe 3; E4, equivalente à equipe 4 e E5, representando a equipe 5.

Quadro 3 – Relatos de leitura dos participantes⁸ da pesquisa

Relatos de leitura	Conto e minicontos
P1 – “O personagem protagonista sofre preconceito racial e social por ser negro e pobre”.	Conto <i>Negro</i> (Anexo A)
P2 – “O personagem Edmundo dos Santos foi vítima de injustiças sociais e da corrupção”.	Conto <i>Negro</i> (Anexo A)
P3 – “O personagem foi muito ambicioso e insistente até conseguir o que queria”.	Miniconto <i>A porta</i> (Anexo L)
P4 – “O personagem principal da história representa uma pessoa obsessiva”.	Miniconto <i>A porta</i> (Anexo L)
P5 – Esse texto é de suspense, de uma situação de alucinação do personagem”.	Miniconto <i>O Chapéu</i> (Anexo D)
P6 – “Acho que a cena descrita pelo personagem não passa de fruto da imaginação dele”.	Miniconto <i>O Chapéu</i> (Anexo D)
P7 – “O texto mostra que a viúva está isolada, triste e sozinha”.	Miniconto <i>A viúva</i> (Anexo G)
P8 – “A viúva provavelmente tem depressão porque perdeu o marido”.	Miniconto <i>A viúva</i> (Anexo G)
P9 – “Acho que Priscila era uma garota de programa”.	Miniconto <i>Priscila</i> (Anexo M)
P10 – “Acho que Priscila era uma entregadora de pedidos”.	Miniconto <i>Priscila</i> (Anexo M)
P11 – “O pai era um ladrão e não teve coragem de encarar o filho porque sabia que estava errado”.	Miniconto <i>O pai</i> (Anexo I)
P12 – “O pai era desonesto e não tinha como dar bom exemplo ao filho por isso não olhava para ele”.	Miniconto <i>O pai</i> (Anexo I)
P13 – “A mãe chorou porque o filho desapareceu e depois foi encontrado”.	Miniconto <i>A volta do filho</i> (Anexo J)

⁸ Os participantes da pesquisa serão representados, a partir desse momento, pela letra P, seguida do número que corresponde ao estudante. Exemplo: P1, P2, P3, sucessivamente.

(Continuação do Quadro 3)

P14 – “A mãe chorou porque o filho que tinha ido embora voltou para casa”.	Miniconto <i>A volta do filho</i> (Anexo J)
P15 – “A mãe está arrasada porque o filho está perdido no mundo das drogas”.	Miniconto <i>Talvez morrer antes</i> (Anexo P)
P16 – “A mãe fica triste porque o filho entrou no mundo das drogas e imagina o fim dele”.	Miniconto <i>Talvez morrer antes</i> (Anexo P)

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa, 2019.

De acordo com os registros das leituras dos participantes, observamos que houve percepção das temáticas abordadas nos textos e das ações principais dos personagens. Os discentes que expressaram, oralmente, suas considerações sobre os textos perceberam, a partir dos elementos explícitos e implícitos das narrativas, que existem diversos problemas sociais representados de forma condensada, deixando vestígios por palavras, ainda que mínimos, para chegarmos a uma compreensão satisfatória do enredo.

Nesse sentido, Cosson (2014, p. 17) argumenta que “na leitura e na escrita literária encontramos o senso de nós mesmos da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos”. Essa afirmação ratifica o papel humanizador da literatura, pois a leitura literária nos aproxima das experiências, das crenças, das culturas dos outros, permitindo-nos vivenciar e penetrar no mundo representado por meio de palavras.

Esse processo, consoante Cosson (2018, p. 74), envolve diversos modos de ler. Um deles corresponde ao contexto-leitor, quando se cria uma ponte entre as experiências pessoais do leitor com situações semelhantes às da obra lida. O autor enfatiza que “uma leitura produtiva do contexto-leitor toma a conexão pessoal percebida pelo leitor como um ponto de partida para delinear um outro modo de ver e compreender aquela experiência recriada na obra”, isto é, a história de vida ou o conhecimento de mundo do leitor serve para ele decifrar as informações, mas o texto não pode ser limitado apenas a essa visão.

Outro modo de ler o texto literário é o foco texto-leitor. Considerando o olhar do leitor, esse tipo de leitura desperta as emoções, as sensações, os efeitos de sentidos formados, geralmente, por temáticas sentimentais ou impressionantes retratadas pela obra analisada. Cosson (2018, p. 75) confirma a ideia acima defendendo “a necessidade de se verificar a interação que há entre a materialidade física do texto e o olhar que o constitui como tal. É entre esses dois limites – a tessitura e o olhar de leitor – que se localizam os quatro modos de ler o texto⁹”.

O referido autor sugere que haja interação entre os modos de leitura para que se construa uma interpretação efetiva da obra literária, sem priorizar apenas uma maneira, mas convergi-las, com a finalidade de ampliar a compreensão do texto literário. Nessa perspectiva, consideramos importantes todas as formas de lermos um texto e entendemos que depende da ocasião, do gênero ou do enredo escolhido, umas serão mais necessárias que outras.

Analisando as falas dos participantes, notamos a prática da leitura contexto-leitor e da texto-leitor, mas, ao decorrer das discussões, fomos orientando-os a examinar a leitura texto-intertexto para que houvesse uma interpretação crítica do texto. Ao comentar o miniconto *A volta do filho: “Chorou, ao chegar o abraço”* (FERNANDES, 2016, p. 263), P13 relata que imagina a tristeza de uma mãe em situação de grande dor porque seu filho está desaparecido. Perguntamos como ele inferiu tal compreensão em apenas uma linha de história, quais elementos presentes no texto o levou a enxergar essa cena? P13 respondeu que conhecia muitos casos semelhantes a este, inclusive próximos da casa dele, e observando o título, comparando-o ao texto, percebemos que se o filho havia voltado, certamente, teria ido embora algum dia. Confirmamos a compreensão a qual ele expressou, pois, de acordo com o texto, torna-se possível essa leitura.

O aluno P14 também se posicionou em relação ao mesmo miniconto, dizendo: “A mãe chorou porque o filho que tinha ido embora voltou para casa”. Novamente concordamos e lembramos-lhe de que o texto literário possui uma linguagem tão rica em recursos estilísticos, tão singular e imaginária que torna viável diversas interpretações, portanto que se tenha pistas dessas leituras dentro do texto. Ainda

⁹ Além do modo de ler texto-leitor, Cosson (2018) coloca que a leitura do texto literário pode acontecer também como: texto-autor – quando se enfatiza o estilo do autor na compreensão do texto; texto-contexto – quando se observa elementos paratextuais, ilustrações, introduções, comentários; texto-intertexto – refere-se à compreensão focada na linguagem, nos recursos estilísticos específicos do texto literário.

acrescentei, destacando uma característica própria do gênero trabalhado, a condensação, proposital do autor para aguçar a imaginação do leitor.

Em seguida, comentamos o miniconto *O pai*: “Roubei um relógio. De volta para casa, meu filho me sorriu, procurou a minha mão. Mas eu não olhei para ele. Eu era um ladrão” (FERNANDES, 2016, p. 262). Quando sugeri a participação, P11 disse: “O pai era um ladrão e não teve coragem de encarar o filho porque sabia que estava errado”, após, P12 declarou: “O pai era desonesto e não tinha como dar bom exemplo ao filho por isso não olhava para ele”. Os dois participantes entenderam que o pai estava com a consciência pesada por ser um ladrão e, por isso, evitou o filho. Questionamos o porquê dessas afirmações, eles relataram que geralmente quando nos comportamos de maneira errada, não conseguimos enfrentar o outro, o tratamos com atitudes de indiferenças para não dar explicações.

Durante a realização da roda de leitura, constatamos que os modos de ler mais utilizados pelos estudantes são os associados ao contexto social, no qual estão inseridos, à visão de mundo deles ou aos seus sentimentos. Todas as discussões, os relatos descritos no quadro 3 comprovam essa maneira de ler. Nesse momento, nem todos participaram oralmente, mas estavam atentos aos relatos. Uns leram, alguns perguntaram, outros responderam. Avaliamos essa oficina como satisfatória por atender ao propósito planejado.

Na segunda oficina, organizamos a turma em equipes com a finalidade de promover a interação, a socialização, e, conseqüentemente, a colaboração entre os estudantes. Observamos, de forma detalhada, o perfil dos personagens e o cenário do enredo para constatar se as interpretações seriam possíveis ao texto ou não. Também propomos, na lousa, duas indagações: uma sobre o estilo composicional e a outra acerca da função social do miniconto e do conto.

Os participantes responderam por escrito e compartilharam com a turma para possíveis colocações dos demais. Como as respostas tornaram-se parecidas, selecionamos, de cada equipe, as questões mais pertinentes, informando-as no quadro abaixo.

Quadro 4 – Considerações dos participantes a respeito dos gêneros contos e minicontos

Função social/ Propósito comunicativo do conto e do miniconto	Estilo composicional do conto e do miniconto
P1 – “Acho que o conto e o miniconto servem para contar histórias curtas”.	P16 – “O miniconto é escrito em poucas palavras com linguagem figurada”.
P2 – “O miniconto serve para pessoas contar histórias e as pessoas imaginarem o que aconteceu”.	P18 – “Miniconto é uma história mais curta que o conto com poucas informações”.
P10 – “O conto e o miniconto servem para ler e passar o tempo”.	P22 – “O conto e o miniconto contam histórias curtas com poucos personagens”.
P13 – “O miniconto é escrito para contar histórias pequenas”.	P26 – “Miniconto é uma história mais curta que o conto e com poucas informações”.
P15 – “O miniconto e o conto narram histórias inventadas”.	P27 – “O conto tem começo, meio e fim, o miniconto não tem”.
P20 – “O conto e o miniconto foram escritos para fazer a gente imaginar as histórias”.	P30 – “O miniconto tem menos personagens e menos ação que o conto”.

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa, 2019.

As considerações, relatadas no quadro 4, demonstram que os participantes concebem o conto e o miniconto como história curtas, fictícias, cujo propósito comunicativo é contar narrativas imaginárias, de linguagem conotativa, produzido para entreter o leitor ou para incentivar a imaginação criativa das pessoas. Verificamos, ainda, que os estudantes perceberam algumas diferenças entre os gêneros abordados: P1 descreve que o conto narra enredos um pouco mais extensos que o miniconto; P13 também percebe a brevidade acentuada do miniconto em relação ao conto, e acrescenta que esse possui mais informações que aquele; P10 enfatiza a quantidade pequena de personagens e a pouca apresentação de ação no miniconto; P15 observou a estrutura das narrativas e destaca que o desenvolvimento dos

enredos do conto constrói-se de forma linear, enquanto no miniconto, não há; P20 afirmou que o miniconto torna-se mais sucinto, comparando-o com o conto.

Dessa forma, constatamos percepções satisfatórias à finalidade da proposta, pois os educandos destacaram noções essenciais dos gêneros analisados, aproximando-se, assim, aos conceitos sustentados por Zilberman (2016, p. 282) sobre as características principais do conto: “é a arte de narrar histórias curtas”. A autora argumenta que a brevidade e a condensação são fatores marcantes nessas narrativas. O miniconto também apresenta esses elementos, porém, em grau mais acentuado, considerando o pouquíssimo número de palavras empregadas, intencionalmente, para que o leitor ative seus conhecimentos prévios e compreenda o conteúdo implícito da narrativa.

Diante das concepções sustentadas durante as interações entre pesquisadora e equipes, ratificamos os conceitos de gêneros literários, estudados, ao longo do ano letivo, explicando, a partir das colocações dos estudantes, que todo texto possui finalidade comunicativa, estilo composicional e temática abordada, consoante as intenções dos indivíduos. Ainda assinamos a importância da valorização do gênero literário e de sua função social, conforme Candido (1995, p. 180) nos assegura que a literatura nos humaniza porque:

Confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.

Essa percepção aponta para os modos de ler contexto-leitor e texto-leitor, apresentado por Cosson (2018), os quais envolvem os sentidos construídos pelo leitor, a partir de suas vivências, de sua visão de mundo. Além disso, Candido (1995) argumenta que os aspectos formais, isto é, a maneira como o texto foi construído, confirma se o estilo corresponde ao literário, e essas características são cruciais para pensarmos na função social da literatura, especialmente, a respeito de uma das faces dela, justificada pelo autor, ao dizer que a maneira como a obra foi elaborada, como o conteúdo foi representado, certifica se o seu teor constitui uma fabulação, produzida com recursos estilísticos peculiares da linguagem, garantindo assim a característica do texto literário. A seguir, analisamos o quadro com impressões de leitura dos minicontos.

Quadro 5 – Questões elaboradas pelos participantes

Funções leitoras e perguntas	Respostas
E1 – Conector: “Podemos comparar o protagonista do miniconto <i>A porta</i> a qual personagem da Marvel?”	E2 – “Ao Thanos, porque ele é ambicioso e persistente igual ao personagem de <i>A porta</i> ”.
E1 – Questionador: “O que aconteceria se o personagem principal entrasse na casa que o cão estava rondando? ”	E2 – “Provavelmente, o personagem principal seria atacado pelo cão e ficaria muito ferido”.
E2 – Perfilador: “No miniconto <i>A porta</i> , quais palavras descrevem melhor o personagem principal?”	E1 – “Ambição e obsessão descrevem bem o protagonista”.
E2 – Cenógrafo: “Cite acontecimentos principais do texto <i>A viúva</i> ”.	E1 – “A morte do marido e o isolamento da viúva”.
E3 – Conector: “Qual profissão você acha que <i>Priscila</i> exerce?”.	E4 – “Priscila, pelo que vemos no texto, talvez seja uma profissional do sexo”.
E3 – Perfilador: “Diga uma característica que podemos perceber em <i>Priscila</i> ”.	E4 – “Priscila é muito esforçada, mesmo doente, vai trabalhar”.
E4 – Cenógrafo: “Descreva dois acontecimentos marcantes no miniconto <i>Talvez morrer antes</i> ”.	E5 – “Um acontecimento marcante é o filho drogado, e o outro é quando ele vai embora”.
E4 – Questionador: “No miniconto <i>Talvez morrer antes</i> , o que a mãe poderia fazer para ajudar o filho?”	E5 – “A mãe poderia internar o filho em uma casa de recuperação para tentar salvá-lo”.
E5 – Iluminador: “No miniconto <i>O Chapéu</i> , o que poderia ser o objeto inespecífico visualizado pelo personagem?”	E1 – “Poderia ser um chapéu preto na água ou um corpo boiando”
E5 – Perfilador: “Caracterize o protagonista de <i>O Chapéu</i> ”.	E2 – “Curioso e observador”.

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa, 2019.

O quadro 5 informa as ideias inferidas pelas equipes, a partir das discussões compartilhadas na última oficina literária. Concebemos a discussão na perspectiva de Cosson (2018, p. 126), ao definir que “discutir em sala de aula implica que os alunos falem uns para com os outros, que exponham a sua posição sobre o assunto e ouçam a posição do outro, que interajam entre si e com o professor”. Nesse sentido, adotamos o círculo de leitura semiestruturado para esse momento, por ser mais flexível e adequar-se à proposta de incentivo à interação e ao protagonismo dos participantes, mediante as orientações da professora-pesquisadora.

Conforme as funções leitoras, propostas por Daniels (2002), percebemos registros satisfatórios das equipes, mesmo não exercendo todas as funções, já que os minicontos contêm poucos elementos explícitos para ser representados.

A E1 exerceu os papéis de conector e de questionador de maneira adequada, conectando a história analisada a uma situação conhecida ou vivenciada por eles, e questionando acerca de um acontecimento que envolve o protagonista do enredo. E2 correspondeu aos questionamentos, por meio de inferência da cena citada, respondendo, de forma clara e objetiva, o que poderia ocorrer em uma ocasião do cotidiano.

Os componentes da E2 produziram indagações baseadas nos textos *A porta* (Anexo L) e *A viúva* (Anexo G) e escolheram representar a função de perfilador e de cenógrafo para apontar, respectivamente, a ambição e a obsessão do personagem protagonista, que buscava, a todo custo, obter a porta, bem como destacar que os acontecimentos principais do segundo miniconto são a morte do esposo, e, conseqüentemente, o isolamento da viúva. Segundo os estudantes, deduz-se, pelo título e pela primeira frase desse texto: “Emparedada para o mundo e os vizinhos” (FERNANDES, 2016, p. 237). Em relatos de leitura, quadro 3, P8 levanta a hipótese de que a viúva pode estar com depressão, pois encontra-se solitária, provavelmente desanimada, triste, a exemplo das plantas secas na janela, como descreve o narrador, da colocação da palavra “emparedada”, que pode significar entre paredes, enclausurada, considerando o texto e o provável contexto da narrativa.

Notamos que, nesse momento, os estudantes realizaram a leitura contexto-texto, quando assinalam as temáticas da ambição e obsessão retratada pelo personagem de *A porta*, mesmo o narrador não especificando nitidamente a natureza da porta e por que motivo o protagonista procurava, incessantemente, pelo objeto desejado. Isso reafirma a ideia da obsessão, expressa por meio do estilo literário,

destacado no texto pela repetição constante da busca por uma porta, sentido figurado, podendo significar vários sentidos, visto que a literatura dispõe dessa maneira peculiar da linguagem. Segundo Candido (1995, p. 177), essa peculiaridade “corresponde à *maneira* pela qual a mensagem é construída; mas esta maneira é o aspecto, senão mais importante, com certeza, crucial, porque é o que decide se uma comunicação é literária ou não” (grifo do autor). Isto é, a forma como a obra foi construída, como as palavras foram organizadas no plano narrativo ou poético evidenciam seu viés literário.

Cosson (2014, p. 16) explica essa construção como

uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer o mundo (re) construído pela força da palavra, que é a literatura revelar-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita. Em outras palavras, é o exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos.

Para o autor, acima citado, a literatura viabiliza o senso crítico do sujeito e por meio da linguagem singular veicula saberes e ideias coletivas que representam o social, as relações humanas, inclusive, até as polêmicas, as que fogem do padrão estabelecido como correto pela sociedade. As palavras, no mundo literário, materializam as experiências dos outros e, também, as nossas.

A E4 observou, exercendo as funções de conector e de perfilador, a área profissional de Priscila. Associou os episódios da comunicação via mensagens, por ser um meio de informação privada, aos contatos dos clientes, e, provavelmente, a contratação de programas sexuais. Não há como afirmar exatamente qual a profissão da personagem, mas pela identificação de alguns elementos do texto, os alunos inferiram tal hipótese: Priscila é uma profissional do sexo. A narrativa diz: “Priscila está no bate-papo. Canta o celular – é o primeiro cliente. Priscila se apronta. E sai limpa” (FERNANDES, 2016, p. 262). Nas justificativas dos efeitos de sentidos, os estudantes explicaram a versão com base nas informações explícitas, o bate-papo, após, o celular toca, é um cliente. Ela se arruma disfarça a gripe e sai para realizar o programa.

Outra hipótese, levantada pela E3 é que Priscila pode ser uma representante de vendas online que recebeu um pedido e se apronta para entregá-lo ao cliente. Durante as discussões, essas versões foram aceitas, porque o narrador não deixa

pistas para a comprovação exata dos acontecimentos, porém inferimos as possíveis compreensões pelas palavras presentes no texto e pela associação ao estilo de vida da sociedade contemporânea, assinalando, nesse contexto, as leituras do contexto-intertexto, pois relacionamos questões sociais ou documentais ao que é pertinente ao texto e o modo de ler contexto-leitor, já que realizamos conexões pessoais entre as informações contidas no enredo e as experiências vividas ou conhecidas pelo leitor.

Nesse sentido, lembramos da afirmação de Cosson (2014, p. 29):

A análise literária (...) toma a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, explorá-la sob os mais variados aspectos.

Experimentamos esse processo de análise quando examinamos os textos estudados, observando os diversos recursos linguísticos, as temáticas e os elementos que compõem a narrativa, na intenção de compreendê-los de forma profunda, literária.

Seguimos as interpretações, baseadas no miniconto “Talvez morrer antes” – anexo P –, publicado na página do *Facebook* de Rinaldo de Fernandes em 2019. A E5 respondeu aos questionamentos do cenógrafo e do questionador, opinando acerca dos acontecimentos marcantes do enredo, da ação da personagem *mãe*. Para a equipe, as cenas em que a mãe vê o filho drogado, desnutrido, olhando firme para o tapete, depois vai embora, são momentos cruciais da narrativa. Cenários de sensibilização em relação à situação do outro, que nos fazem enxergar com o olhar humano, sentir as emoções, os sentimentos dos outros. Ainda esclareceram que a mãe poderia ajudar o filho internando-o em uma clínica de recuperação para dependentes químicos, no entanto surgiu a indagação se essa ação teria sido executada pela personagem, já que um dos aspectos desse gênero é a apresentação de poucas referências sobre a história.

Acrescentamos que a maneira como o narrador dispõe as palavras na construção da narrativa gera o efeito de sentido, mediante a linguagem poética, provocando, assim, a comoção dos leitores, ativando seus sentidos, seja de forma consciente ou inconsciente, como defende Candido (1995). As frases: “mas veio para acabar de me partir”, “não me olhava e esquecia-se do seu pai”, “quando se dobrava para cuspir, eu via o seu pescoço com sujos, a sua orelha nua”, “eu sempre cobri meu filho quando ele dormia aqui”, “o que pode uma mãe vendo um filho como ontem eu

vi o meu? O melhor para ela é deixá-lo morrer? Talvez morrer antes”. Enfatizamos a importância da colocação das palavras no texto literário, o jogo que o narrador ou o poeta constrói, propositalmente, para atingir a expectativa do leitor.

O modo de ler explorado, nesse momento, foi o texto-leitor, pois envolveu as emoções do leitor, despertou sentimentos de dor, de tristeza, de compaixão por ver a situação precária do jovem e o sofrimento da mãe por viver ocasiões tão deprimentes, tudo isso a partir das palavras. Realizamos ainda, a leitura texto-intertexto, por analisar os recursos estilísticos utilizados para produzir os vários sentidos da linguagem literária (COSSON, 2018). A seguir, descrevemos e analisamos as produções textuais inspiradas nos minicontos aqui estudados.

5.3 A PRODUÇÃO DE MINICONTOS MULTIMODAIS

A produção dos minicontos multimodais iniciou-se após as oficinas literárias de interpretação dos textos A porta - anexo L, A viúva – anexo G, O chapéu – anexo D, Priscila – anexo M, Talvez morrer antes – anexo P. Esse momento constituiu-se em três oficinas digitais com a utilização de *smartphones*, *tablets*, os aplicativos móveis *Gachaverse*, *VídeoShow*, *KineMaster*, *Mobizen* e *Movie Maker*. Cada equipe reuniu-se com seus componentes para construir a retextualização dos textos selecionados. Nem todos os alunos tinham o dispositivo móvel, mas participavam em dupla com os colegas que levavam os celulares, pois alguns pais não permitiam que o filho saísse com o aparelho por receio de ele ser roubado. Para agilizar as produções, emprestamos um *tablet* e dois *smartphones* aos grupos que precisavam.

Como critérios de elaboração, os participantes deveriam: basear-se nas ideias centrais do miniconto escolhido pelo grupo, parafrasear ou modificar seus elementos, de acordo com as interpretações realizadas em conjunto; produzir um texto curto e condensado, sem expor todas as informações da narrativa; empregar a linguagem formal, se possível, conotativa, literária, evitar gírias e abreviações.

Na primeira oficina digital, os estudantes criaram os personagens, os cenários e começaram a montar o enredo no *Gachaverse*. Durante a segunda, eles concluíram as cenas, leram as falas dos personagens, juntamente com a professora-pesquisadora, que os orientou a realizar a reescrita de algumas falas em casa, depois, levar para a próxima oficina. Na terceira etapa, a última em sala de aula, as equipes elaboram os vídeos de curtíssima metragem.

Os minicontos, em vídeo de curtíssima metragem, foram exibidos no auditório da escola para turmas dos nonos e dos oitavos anos, no primeiro festival literário que promovemos, na presença do ilustre professor e escritor Rinaldo de Fernandes, que partilhou conosco suas impressões enquanto autor de obras literárias, respondeu aos questionamentos dos estudantes a respeito dos seus escritos, de suas inspirações na construção dos contos, dos romances. Ele ainda sorteou alguns de seus livros e comentou as produções dos alunos, parabenizando-nos pela iniciativa e criatividade em explorar o texto literário por meio de recursos tecnológicos digitais e obter resultados satisfatórios. No último momento, os participantes receberam as homenagens e as premiações, segundo a categoria indicada.

Para a consolidação e análise das produções textuais, fundamentamo-nos na perspectiva da retextualização, descrita anteriormente nos procedimentos metodológicos. Marcuschi (2001) aponta alguns aspectos que envolvem esse processo: as operações linguística-textual-discursivas e as cognitivas. Aquelas correspondem aos fatores de idealização, reformulação e adaptação do texto. A idealização indica que, durante a retextualização, pode ocorrer eliminação, inserção e regularização de palavras ou partes do texto original. A reformulação consiste no acréscimo, na substituição e na reorganização do texto principal. Esse processo equivale ao de transformação, pois, de acordo com Marcuschi (2001, p. 76), são as operações “que caracterizam o processo de retextualização e envolvem mudanças mais acentuadas no texto-base”. A adaptação, segundo o autor, refere-se especificamente a textos orais, a diálogos, já que trata da frequência ou mudança de turno das falas de interlocutores.

As operações cognitivas são mais profundas e pouco trabalhadas, por requerer interpretação dedutiva do leitor, relacionadas ao processo de compreensão do texto de origem. Marcuschi (2001, p. 69) esclarece que “o aspecto cognitivo (D) conduz os processos relativos à compreensão de um modo geral e levam às mudanças mais complexas, como as inferências e os possíveis falseamentos”.

Dell’Isola (2007, p. 19) argumenta sobre as transformações de modalidades textuais que resultam em mudanças de gêneros discursivos, através da retextualização e diz que eles são

formas verbais orais ou escritas que resultam de enunciados produzidos em sociedade e, no âmbito do ensino e aprendizagem de português, são vias de acesso ao letramento, propõe-se que, no ensino, as atenções estejam voltadas

para textos que encontramos em nossa vida diária com padrões sociocomunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas

Confirmamos, com as palavras da autora, a concepção de letramento, abordada no segundo capítulo desta pesquisa e nos procedimentos metodológicos. As práticas de leitura e de escrita que abrangem as interações sociais mediante gêneros discursivos, tendo em vista que esses textos circulam na sociedade, possuem características definidas, intenções comunicativas, conforme a situação e o interlocutor. Assim também acontece na retextualização,. Há, na maioria dos casos, uma transmutação ou hibridismo do gênero, dependendo do propósito comunicativo dos interlocutores. Analisamos essas concepções nas produções a seguir:

Figura 8 – Miniconto *Talvez morrer antes*, cena 1 - equipe 5



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Esse miniconto, em vídeo de curtíssima metragem, foi elaborado a partir da retextualização do miniconto “*Talvez morrer antes*”, de Fernandes (2016). No texto original, o título sugere uma afirmação, mas a E5 optou por uma interrogação, modificando apenas a pontuação para sugerir uma indagação, um questionamento a respeito da situação degradante dos personagens no decorrer da narração.

Figura 9 – Miniconto *Talvez morrer antes*, cena 2 - equipe 5



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

A cena 2 mostra a mãe com aparência de apreensiva, chamando o filho para almoçar. Ele parece estar irritado, de fisionomia desleixada e suja, características presentes no texto-base. Esse recorte apresenta semelhanças com a versão original, no entanto, houve o acréscimo de imagens e da trilha sonora internacional *Shameless*, interpretada pela cantora Camila Cabello. Segundo os estudantes, relacionaram a música pela temática do apelo pela presença do outro, semelhante ao anseio da mãe por querer estar com seu filho e ao desejo da namorada por ter seu amado de volta.

Figura 10 – Miniconto *Talvez morrer antes*, cena 3 – equipe 5



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Figura 11 – Miniconto *Talvez morrer antes*, cena 4 – equipe 5



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

A figura 10 exibe a mãe interrogando o filho a respeito do uso de drogas ilícitas, tema apresentado na narração original, porém, nessa versão, dá-se ênfase ao diálogo entre os personagens, o que não acontece no texto-base. Podemos observar, claramente, os aspectos da idealização e da reformulação, pois há a inserção de falas não existentes no enredo de origem, de uma nova personagem, a namorada - figura 11, e o rompimento do relacionamento – figura 12, como também a eliminação de informações equivalentes ao pensamento da mãe ao olhar o filho almoçando, olhando de forma fixa para o tapete e quando ele se curva para cuspir, ela observa a sujeira do pescoço dele.

Figura 12 – Miniconto *Talvez morrer antes*, cena 5 – equipe 5



Fonte: dados da pesquisa, 2019.

Figura 13 – Miniconto *Talvez morrer antes*, cena 6 – equipe 5



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Outras inserções na nova versão é a promessa de o filho deixar as drogas e o apelo da mãe para que ele não vá embora – figura 13. Esse processo assemelha-se ao cognitivo, porque envolve inferências sobre acontecimentos não explícitos no texto. Levando em consideração que o miniconto é um gênero discursivo que omite algumas informações da narrativa com a finalidade de permitir a dedução dos episódios, tornam-se viáveis as transformações efetuadas.

Na figura 14, a mãe implora, chorando, e lembra ao filho da namorada, com esperança de que ele fique em casa, mas o desejo dele era sair de casa, ir para as ruas – figura 15.

Figura 14 – Miniconto *Talvez morrer antes*, cena 7 – equipe 5



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Figura 15 – Miniconto *Talvez morrer antes*, cena 8 – equipe 5



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Diante das análises, verificamos que a equipe 5 atendeu os critérios solicitados: manteve o enredo focado na temática do uso de drogas e nas angústias de uma mãe frente ao problema devastador, modificou, idealizando, reformulando e inferindo os elementos do texto, de forma condensada. A linguagem verbal aplicada é a formal, mas em algumas falas há marcas da coloquial, como o “tá”, na figura 9 e o “pra”, na figura 14. Mesmo não empregando a linguagem figurada, os recursos multimodais utilizados na reconstrução da história - a música, as imagens, as expressões dramáticas – A estrutura narrativa de cunho fictício, formada por personagens, tempo, espaço, conflito, narrador, verossimilhança com o real, configura-se como literária.

Conforme Candido (1995, p. 174), podemos considerar literatura “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade (...)”. Ele afirma que a invenção fictícia ou poética, “que é a mola da literatura em todos os níveis e modalidades, está presente em cada um de nós (...)”, a chamada fabulação, que, de acordo com o autor, faz parte da natureza humana, ocorrendo até durante nossos sonhos, quando dormimos, ou nos diversos gêneros literários utilizados no cotidiano. Portanto, nessa produção, o processo de retextualização transcorreu de modo satisfatório, por adequar-se à proposta.

O miniconto abaixo retextualiza o texto-base de mesmo título, modificando totalmente as palavras e algumas cenas, o cais, as estacas sujas, botas, águas barrentas. Ainda acrescenta informações não existentes no enredo, por exemplo: a moça em casa pensando em ir à praia, figura 16; a cena 2, a personagem na parada do ônibus, figura 17.

Figura 16 – Miniconto *O chapéu*, cena 1 – equipe 3



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Figura 17 – Miniconto *O chapéu*, cena 2 – equipe 3



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O foco narrativo também é modificado. Os estudantes mesclaram a narração em terceira pessoa (no início e no fim) e em narrador personagem, (no desenrolar da narrativa). Na história original, o foco narrativo foi construído em primeira pessoa. Essas ações são permitidas em uma retextualização, visto que, nesse processo, há diversas possibilidades de reconstrução textual, devido à riqueza de recursos proporcionados pela linguagem multimodal empregada pelos sujeitos participantes dessa pesquisa.

Figura 18 – Miniconto *O chapéu*, cena 3 – equipe 3



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Na cena 3, figura 18, a personagem surge na praia e, aparentemente, assusta-se ao ver algo boiando no mar. Em seguida, figura 19, aparece outro personagem no enredo, perguntando o que aconteceu. A ideia de suspense e de mistério, desenvolvida no texto-fonte, permanece nessa versão, apesar de criar acrescentar novos elementos e novas informações.

Figura 19 – Miniconto *O chapéu*, cena 4 – equipe 3



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O mistério perpassa as duas narrativas, não conseguimos chegar a uma conclusão, exatamente, do que seja o objeto misterioso, pois as duas versões sugerem mais de uma hipótese para a compreensão dos acontecimentos expostos, figura 20. Embora um dos personagens fale que se trata de um barco naufrago, figura 21, faltam dados suficientes para comprovar no texto.

Figura 20 – Miniconto *O chapéu*, cena 5 – equipe 3



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Figura 21 – Miniconto *O chapéu*, cena 6 – equipe 3



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

As operações realizadas, nessa equipe, assemelham-se às usadas pela equipe 5, o processo de idealização, de reformulação e o aspecto cognitivo, mas as eliminações e os acréscimos são bem mais acentuados que a produção anterior. Esse grupo, da mesma forma do 5, conectou a nova versão a um fundo musical, *Sfida*, de Eduardo Queiroz, porque há teor de suspense, de tensão, provocados pelos arranjos sonoros.

Os efeitos de sentidos gerados pelos recursos multimodais, empregados nessa modalidade constata as opiniões de Gomes e Azevedo (2012, p. 223) a esse respeito: “a multimodalidade presente em textos digitais, além de facilitar a leitura e proporcionar entretenimento, também faz com que eles assumam um papel de ferramenta de inclusão social e exercício da cidadania”. Essas situações

correspondem a práticas de letramento ou a de multiletramentos, visto que os acontecimentos sociais envolvendo leitura e escrita, nesse caso, por meio de ferramentas digitais, conferem eventos de letramento, pois à medida que utilizamos as múltiplas linguagens que circulam na sociedade, possibilitamos o aprimoramento de habilidades linguísticas do cidadão.

Figura 22 – Miniconto *O chapéu*, cena 7 – equipe 3



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Figura 23 – Miniconto *O chapéu*, cena 8 – equipe 3



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O enredo se encerra com o afastamento das personagens, figura 22, e a dúvida estabelece-se para o leitor analisar que inferências seriam viáveis sobre esse texto, figura 23. Com relação aos critérios de elaboração, percebemos a permanência da ideia central do texto-fonte, as transformações ocorreram de maneira coerente, de acordo com as interpretações em grupo. As características de brevidade e

condensação assinalam o miniconto produzido, no entanto, a linguagem verbal representa a informalidade dos diálogos cotidianos (figuras 16, 17, 18, 19, 21), mesmo depois da segunda edição do vídeo. Ao ser questionada, a equipe justificou que a linguagem empregada, por ela, expressa a forma de falar dos personagens, nesse contexto, considerando que são jovens e estão em uma comunicação informal. Sobre esse aspecto, Matencio (2002, p. 113) salienta:

Trata-se de redimensionar as projeções de imagem dos interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, das motivações e intenções, do espaço e do tempo de produção/recepção, de atribuir novo propósito à produção linguageira.

Nessa concepção, a retextualização é um processo que constitui novos paradigmas de comunicação, a partir do propósito comunicativo, do público envolvido, do contexto social, ainda que versemos acerca do mesmo conteúdo, os fatores concernentes à produção nos direcionam à adequação linguística e à escolha do gênero discursivo. Quando analisamos esses elementos nos gêneros multimodais digitais, presentes nas redes sociais, visualizamos com muita clareza, as diversas linguagens usadas pelos interlocutores, em diferentes situações de interação. As imagens a seguir representam tais conceitos.

Figura 24 – Miniconto *Maldita ambição*, cena 1 – equipe 1



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

A figura 24 retrata o pirata ambicioso que busca, a todo custo, descobrir os segredos ou os tesouros de uma ilha misteriosa. Ao chegar a um bar, encontra outro pirata cantando uma lição através da canção, figura 25. Comparando essa produção com as anteriores, certificamos a criatividade, a convergência dos recursos tecnológicos digitais, a linguagem poética, por ser a reprodução da música *Maldita*

Ambição, do cantor e compositor Koda, porém, o processo de retextualização trabalhado pela equipe 1 modifica todas as informações do texto-base, *A porta*, de Rinaldo de Fernandes, mantendo o vínculo apenas com o conteúdo temático, a ambição.

Figura 25 – Miniconto *Maldita ambição, cena 2* – equipe 1



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Novos elementos substituíram as cenas de origem: a ilha, os piratas, o mar, o sumiço dos personagens. As operações aplicadas pelo grupo são as cognitivas, consoante Marcuschi (2001), reapresentam ideias relacionadas ao entendimento do texto. São conhecidas como ações complexas, por abranger questões de interpretações dedutivas ou de informações implícitas do texto-fonte. Esse tipo de retextualização torna-se mais difícil de examinar por ser de cunho mais subjetivo, visto que o leitor associa o texto ao seu conhecimento de mundo.

Como tratamos anteriormente, Cosson (2018) ressalta que é possível fortalecer a leitura literária por intermédio dos modos de ler texto-leitor, contexto-leitor, intertexto-leitor, entre outros conceitos defendidos pelo autor para chegarmos a uma compreensão mais profunda da obra literária. Assim, apoiados nas análises e discussões em sala de aula, os componentes optaram por construir o miniconto multimodal baseados na temática do texto *A porta*, a ambição.

Percebemos que o pirata não está sozinho no navio, figura 26, mas ao chegar à praia, o enxergamos sem a companhia dos tripulantes, figura 27. Existem, nessas cenas, semelhanças com a ação do personagem protagonista de *A porta*. Ele chama alguns familiares para ajudá-lo a conquistar o objeto desejado, uma porta, entretanto, no momento que se aproxima dela, o personagem emprega a primeira pessoa do singular, sugerindo sentido de possuidor, de proprietário único daquele objeto.

Figura 26 – Miniconto *Maldita ambição*, cena 3 – equipe 1



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Figura 27 – Miniconto *Maldita ambição*, cena 4 – equipe 1



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Outro ponto a destacar foi a mudança do foco narrativo. Igualmente aos minicontos das equipes 3 e 5, o narrador conta os acontecimentos em terceira pessoa, ele não faz parte da história. A diferença, entre os textos, consiste em aqueles representarem a maior parte das ações em diálogos entre personagens, enquanto esse narra os episódios sem descrever detalhes. Nas narrativas originais, o foco narrativo está em primeira pessoa.

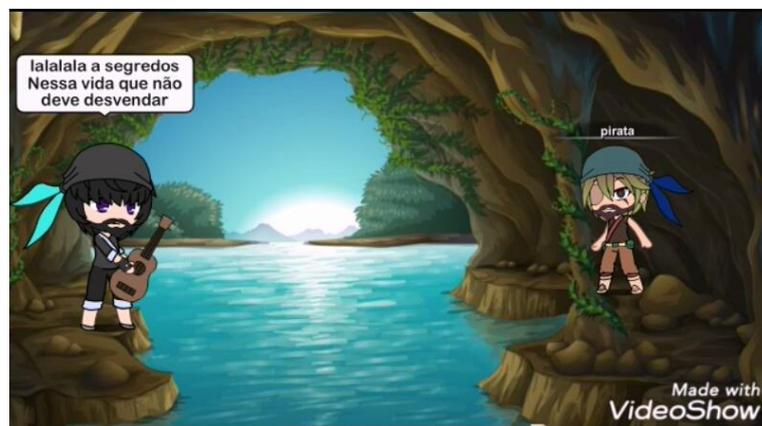
Misteriosamente, o pirata ambicioso aparece em uma caverna, procurando o segredo cantado pelo pirata que estava no bar, figura 28. De repente, depara-se com o personagem, cantando a mesma canção que tocara outro dia, no bar, figura 29.

Figura 28 – Miniconto *Maldita ambição*, cena 5 – equipe 1



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Figura 29 – Miniconto *Maldita ambição*, cena 6 – equipe 1



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Nesse momento, ocorre a quebra da expectativa, recurso usado pelo contista Rinaldo de Fernandes em seus contos e minicontos. Quando pensamos que irá acontecer uma descoberta surpreendente, a narrativa se encerra, deixando para o leitor inferir os possíveis finais planejados ou iniciados pelo narrador. A última imagem, figura 30, mostra a ilha deserta, sugerindo o desaparecimento de todos, provavelmente porque morreram ou foram capturados por outros piratas. Essa leitura aparece nas entrelinhas da trilha sonora selecionada pelos participantes, descrita na frase “um pequeno barco nunca sobrevive no mar” (KODA).

Figura 30 – Miniconto *Maldita ambição, cena 7* – equipe 1



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Cosson (2018) enfatiza a convergência dos recursos tecnológicos digitais com o texto literário e ressalta que esses enriquecem, ainda mais, a beleza da literatura, porque acentuam suas peculiaridades, agregando efeitos especiais por intermédio da linguagem multimodal utilizada em favor da produção de sentidos.

Também acrescenta que os recursos digitais viabilizam “a interação, que aproxima o texto literário do jogo e da criação conjunta, apagando ou tornando menos nítidas as posições de leitor e autor; a construção textual em camadas superpostas e multimodais (...)” (COSSON, 2018, p. 18).

As retextualizações analisadas, acima, ratificam os pressupostos defendidos pelo autor e fortalece a nossa proposta de explorarmos a obra literária, formando leitores proficientes, capazes de empregar as múltiplas linguagens e os vários recursos que configuram os multiletramentos.

Em suma, construímos cinco minicontos em vídeos de curtíssima metragem, entretanto, selecionamos para estudo de *corpus* as produções distintas na forma de elaboração e no conteúdo. A equipe 2 baseou-se em *A viúva* (anexo G) e criou o miniconto *O suicídio* (anexo V), com a temática da depressão e as consequências da doença na vida das vítimas. A equipe 4 retextualizou *Priscila* (anexo M), no enredo *O trabalho* (anexo U), mantendo a temática do trabalho no cotidiano de uma jovem.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gosto da ideia de que nosso corpo é a soma de vários outros corpos. Ao corpo físico, soma-se um corpo linguagem, um corpo sentimento, um corpo imaginário, um corpo profissional e assim por diante. Somos a mistura de todos esses corpos, e é essa mistura que nos faz humanos.

(COSSON, 2014, 13)

As experiências vivenciadas no desenvolvimento desta pesquisa foram de suma importância para potencializar o processo de ensino-aprendizagem, não apenas do nono ano, mas também em outros anos da Educação Básica, especialmente no ensino de Língua Portuguesa, tendo em vista que esse estudo servirá de exemplo para futuros trabalhos na sala de aula, pois os pressupostos teóricos, aqui, abordados e aplicados às práticas pedagógicas trouxeram-nos subsídios bastante produtivos para a execução do projeto de letramento.

Para tanto, entendemos que a necessidade de mudanças nas metodologias tradicionais é visível, embora muitos educadores e muitas instituições de ensino não percebam ou resistam às transformações sociais contemporâneas, impedindo, assim, que a escola exerça seu papel de formar e de orientar os educandos para o convívio social, para a cidadania.

Nesse sentido, acreditamos na possibilidade de haver grandes inovações no âmbito educacional mediante o aperfeiçoamento profissional, o apoio dos responsáveis pelas políticas pedagógicas e pelas instituições de ensino, principalmente as públicas. Quando existem esses fatores, os benefícios resultam em melhoras significativas no ensino.

Diante disso, constatamos que trabalhar a leitura e a escrita sob a perspectiva de letramentos favorece o aprimoramento das habilidades leitoras, prepara os discentes para a realização de atividades interativas de forma proficiente, visando à evolução das competências pessoais nas práticas sociais da linguagem em diversos contextos de comunicação. Aliando essas ações ao emprego de recursos tecnológicos digitais, oportunizamos eventos de letramento digital em aplicativos móveis com a finalidade de reforçar o uso produtivo das TDCI, de estimular os estudantes a participarem de maneira colaborativa das práticas de leitura e de escrita na escola.

Nesse cenário, reafirmamos as concepções, conforme Gomes e Azevedo (2012, p. 224), a respeito “do uso de textos multimodais no ensino de leitura é a motivação dos alunos diante de novas formas de aprendizagem (...) à medida que fornecem textos mais significativos e relacionados com necessidades reais do uso da linguagem”. Dessa forma, verificamos que as práticas de letramento, envolvendo tecnologia digital, multimodalidade e literatura, potencializam a aprendizagem significativa, já que esses fatores propiciam enriquecimento da linguagem, por fazer parte das práticas sociais, na qual os educandos estão inseridos e interagem através dos aparatos digitais disponíveis no cotidiano.

Assim como as oficinas literárias, promovidas para proporcionar o letramento literário por meio dos minicontos de Fernandes (2016), forneceram-nos subsídios para vivenciarmos momentos prazerosos e edificantes com a leitura do texto literário, na pretensão de desvelar seus mistérios, suas mensagens polissêmicas, que nem sempre atingimos a interpretação complexa, contudo, exploramos seus recursos estilísticos, suas ideias críticas acerca do comportamento humano, estimulamos a fabulação, a fim de produzirmos textos fictícios e atuais.

Com o desenvolvimento desta pesquisa, percebemos que, ao planejar e executar ações pedagógicas sob o viés dos letramentos literário e digital, contribuímos para o crescimento do processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica, incentivando a participação efetiva dos discentes, enquanto sujeitos críticos e sociais, vislumbrando o protagonismo dos participantes durante todas as etapas que culminaram em oficinas de leitura e de produção multimodal.

Obtivemos êxito durante todo o processo de retextualização, prestigiamos o escritor contemporâneo dos minicontos selecionados, valorizamos o trabalho em equipe, de modo colaborativo, e as produções através da visita do autor na exibição dos minicontos em curtíssima metragem, motivando os estudantes a enveredarem pelo o caminho das letras, do mundo feito com palavras, promovendo o letramento literário é possibilitar uma leitura crítica, motivando leitor a “posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, elaborando e expandindo sentidos” (COSSON, 2014, p. 120).

Portanto, de acordo com as atividades realizadas neste estudo e com as análises dos dados, verificamos que houve a promoção do letramento literário por adotarmos orientações, planejarmos procedimentos metodológicos, à luz de teorias acerca de projetos de letramentos, do ensino de Língua Portuguesa e Literatura, pelos

posicionamentos analíticos dos estudantes, pelo desempenho explícito nas leituras e atribuição de sentidos apresentados por eles em diversos momentos da intervenção. Também compreendemos que os métodos utilizados nesta pesquisa são sugestões para quem pretende formar leitores literários, verificando as possibilidades para atender ao perfil da turma e do gênero a ser abordado. Como resultado, observamos a participação efetiva dos educandos, a produção colaborativa em equipe, maior interesse pela leitura literária e a utilização proativa de recursos tecnológicos, configurando, assim, práticas de letramentos na escola.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Anos finais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.547**. Congresso Nacional, 17 de outubro de 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: www.basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC. Acesso em: 02 jul. 2018.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

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

COPAVERDE, Tatiana da Silva. **Intersecções possíveis**: o conto e a série fotográfica. Dissertação de mestrado. UFRGS, 2004.

CORTÁZAR, Julio. **Valise de cronópio**. Trad. Davi Arrigucci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 1993.

COSCARELLI, Carla V.; NOVAIS, Ana E. **Leitura**: um processo cada vez mais complexo. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010.

COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2018.

DANIELS, Harvey, Literature circles. Voice and choice in Books Clubs and Reading Groups. 2 ed. Portland, Maine: Stenhouse Publishers, 2002.

DELL'ISOLA, R. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DUDENEY, Galvin; HOCKLY, Nicky e PEGRUM, Mark. Tradução, MARCOLINO, Marcos. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FARIAS, Sônia L. Ramalho de. Os meandros narrativos dos contos de Rinaldo de Fernandes. In: FERNANDES, Rinaldo de. **Contos Reunidos**. São Paulo: Novo Século, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FERNANDES, Rinaldo de. **Contos Reunidos**. São Paulo: Novo Século, 2016.

GABRIEL, Martha. **Educ@r: a (r) evolução digital na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

GAMA, Glória Maria Oliveira. O belo tem uma só face; o feio, mil: Uma leitura do conto “Beleza”, de Rinaldo de Fernandes. In: FERNANDES, Rinaldo de. **Contos Reunidos**. São Paulo: Novo Século, 2016.

GOMES, F. W. B.; AZEVEDO, L. M. A construção do sentido durante a leitura em ambiente digital por meio de textos multimodais. **Revista Investigações**, Piauí, v. 25, n. 2, p. 209-225, julho/2012.

INSTITUTO CLARO. **Miniguia de produção de vídeos de curtíssima metragem**. Disponível em: www.clarocurtas.com.br. Acesso em: 02 jul. 2018.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. São Paulo: UNICAMP, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: Atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

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

MATENCIO, M. de L. M. **Atividade de (Re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resum**. *Scripta*, 6(11), 109-122, 2002. Recuperado de <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12453>. Acesso em: 02 jul. 2019.

MERIJE, Wagner. **Mobimento: Educação e Comunicação Móvel**. São Paulo: Peirópolis, 2012. (E-book Amazon Kindle).

MINAYO, M. C. S. (org.); SUELY, F. D.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papyrus, 2013.

MOISÉS, Massoud. **A criação literária**: introdução à problemática da literatura. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. M. M.; SANTOS, I. B. A. **Projeto de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal/RN: EDUFRRN, 2014.

POUND, Ezra. **ABC da literatura**. São Paulo: Cultrix, 1977.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais**: leitura produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever, Hoje**: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola, 2018.

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

ROJO, ROXANE (org.). **Escol@ Conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

RODRIGUES, Rauer Ribeiro e Souza, Sabrina Martinez de. Uma introdução historiográfica ao estudo do microconto brasileiro. In: Campos, Luciene Lemos (Org.) **O miniconto** – Dossiê. Revista Carandá, número 04, nov. de 2011.

SCHMIDT, Eric; COHEN, Jared. **A nova era digital**. Rio de Janeiro: Intrínseca Ltda. 2013.

SCLIAR, Moacyr. A arte do conto. In: FERNANDES, Rinaldo de. **Contos Reunidos**. São Paulo: Novo Século, 2016.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Olga Ozaí da. **Miniconto**: uma nova proposta para a literatura juvenil. Dissertação de mestrado. UEM, 2013.

SPALDING, Marcelo. **Os cem menores contos brasileiros do século e a reinvenção do miniconto na literatura brasileira contemporânea**. Dissertação de mestrado, Porto Alegre: UFRGS, 2008.

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

VIEIRA, Alice. **O prazer do texto**: Perspectiva para o ensino de literatura. São Paulo: E.P.U. 1978.

XAVIER, A. C. **A Era do Hipertexto**: linguagem e tecnologia. Recife: Editora da UFPE, 2009.

ZILBERMAN, Regina. Mestre do conto. In: FERNANDES, Rinaldo de. **Contos Reunidos**. São Paulo: Novo Século, 2016.

WEBGRAFIA

CETIC. Centro Regional de Estudos para Desenvolvimento da Sociedade de Informação. Disponível em: www.cetic.br/pesquisa/educacao/indicadores. Acesso em: 02 jul. 2018.

CGI. Comitê Gestor da Internet do Brasil. Disponível em: www.cgi.br/. Acesso em: 02 jul. 2018.

NIC. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. Disponível em: www.nic.br/. Acesso em: 02 jul. 2018.

PLAY STORE. Google Play. Disponível em: www.play.google.com/store. Acesso em: 02 jul. 2018.

SPALDING, Marcelo. **Pequena poética do miniconto**. Disponível em: https://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=2196&titulo=Pequena_poetica_do_miniconto. 2007. Acesso em 15 de fev. de 2020.

XAVIER. A. C. Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea. **Revista (Con) texto Linguística**, v. 7, p. 42-61, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/issue/view/408>. Acesso em: 15 de fev. de 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

1. Você sabe o que significa tecnologia digital?

() sim () não

2. Você tem acesso à rede de internet?

() sim () não

3. Você possui celular ou *tablet*?

() celular () não

4. Para realizar alguma atividade do cotidiano, você utiliza aplicativos móveis?

() sim () não

5. Você Concorda com o uso do celular em atividades pedagógicas? Por quê?

() sim () não

6. Você acredita que a utilização das tecnologias digitais em sala de aula melhora a aprendizagem?

() sim () não

7. Você conhece o aplicativo *Gachaverse*?

() sim () não

8. Se a alternativa anterior for sim, responda se gosta das possibilidades de utilizar o aplicativo *Gachaverse* no dia a dia.

() sim () não

9. Em relação ao emprego de celular ou *tablet* no processo de leitura e de produção textual, você é a favor?

() sim () não

10. Ao pesquisar conteúdos na internet, o que mais você acessa?

ANEXOS

ANEXO A – CONTO DO LIVRO *CONTOS REUNIDOS* (FERNANDES, 2016)

NEGRO*

O elevador escancara-se – e o negro vai parar ao lado do ascensorista, as outras pessoas se aglomerando na porta. Rostos pálidos pelo branco intenso da luz, quando entram. A mulher de sombrinha berra que é falta de organização – por que não uma fila para respeitar a vez de cada um? O senhor ruivo, o nó apertado na gravata, é dos últimos a entrar e, antes, atira a ponta de cigarro no cesto com terra e cuspe. Agora, bem apertados, o ar da respiração de um é o da respiração do outro. Um velho, lentes grossas, virando-se para a jovem ao seu lado, diz ficar tonto quando anda de elevador. A porta aberta deixa um que outro. O negro fica observando os números que correm: 13... 14... 15... 16...

– 18º – comanda o ascensorista.

Este o andar que o negro deseja. A camisa azul surrada, a preocupação desenhada no rosto, livra-se do elevador, já agora bem vago. A porta aberta, ainda volta-se para saber algo do ascensorista, que lhe aponta uma outra porta, de vidro, o indicador no ar mostrando a tabuleta

EMPURRE

– Obrigado – muito seco.

O negro segue. Passa pela porta. Chega-se à recepcionista – diz que quer falar com o chefe do setor de admissões do banco.

– O chefe do setor de pessoal, o senhor quer dizer?

– Tanto faz, minha filha.

A moça, lambuzada de batom, brilho escorrendo do pescoço e braços, informa que não é ali, mas, a voz mansa, olhos arregalados e ligeiros, diz que o homem espere um pouco. O indicador desce ao interfone – espera brincando com a caneta. Fala com alguém e afasta o aparelho um pouco da orelha. Pergunta o que o moço deseja mesmo. O homem diz que é um problema com o último concurso público do banco. A mulher transmite para o outro, no lado de lá da linha. Aí deita o aparelho no gancho, o sorriso muito alvo – que ele entre pela porta ao seu lado.

– Aquela ali?

– Sim.

Um senhor atrás da escrivaninha, o paletó na poltrona, anota algo. Preocupado. Joga a mão na testa careca, abre a gaveta, retira algumas pastas, tudo muito agitado. Faz, mesmo, que o homem não está ali. Aí, parece, se arrepende:

– Sente-se.

O homem espia ao redor. Escritório como muitos de repartição. Por trás da poltrona do outro, no papel de parede, a paisagem amarela de outono, com as árvores desflorando. Mais no alto, a foto do presidente da República, a faixa tomando-lhe o peito. Escrever para ele, se for o caso.

– O senhor deseja?...

Diz o homem que fez, ultimamente, concurso aqui para o banco e tirou terceiro lugar. Que acontece: chamam até o vigésimo colocado, e nada do seu nome. Terceiro lugar! (mostra nos dedos). O nome no jornal e tudo. O recorte já agora na mão, mostrando para o outro:

– Aqui.

O do banco retira os óculos. Aperta os olhos, observa. Pois não. O homem volta a abordar. Seria algum problema com o computador? O próprio cunhado conferira-lhe o teste: perfeito. E ali a grande prova: o jornal. Um amigo, dos últimos colocados, já estava trabalhando. Caramba, como entender? Mas insistia mesmo era com o fato de o nome constar da lista estampada no jornal. E mostrava novamente o recorte, o nome sublinhado de caneta.

– Aqui, amigo. Edmundo dos Santos.

Nunca tivera problemas com ninguém, nem vizinho, nem polícia, nada! Trinta e seis anos, aniversariou no último 18 (mostrando a data na carteira de identidade).

– Pois não. O senhor vai falar com este moço aqui...

O do banco anota algo num papel.

– Pronto. Fale com o Dr. Jaime.

Era um endereço, o nome JAIME destacado no alto.

– Sim, Dr. Jaime – confirma Edmundo.

E, já agora enfiando o papel no bolso da camisa:

– Eu estou tratando com...

– Anselmo... Dr. Anselmo Bastos.

– Agradecido, Doutor.

Saiu.

Sentia mesmo, já agora, uma ponta de esperança. Ir, pois, falar com esse Dr. Jaime! Fez, agradecido, na outra sala, elogios à moça dos brilhos – era muito delicada, muito atenciosa.

– E bonita!

– Ah, obrigada.

Edmundo procurou o outro, Dr. Jaime. Este avaliou a sua causa, prometeu empenhos – que ele voltasse depois. Sem, no entanto, nada resolver. Que ia ver os papéis, as coisas, tivesse calma, teria, com certeza, cedo ou tarde, uma solução. Por último, Dr. Jaime sustentou

que levaria o caso à presidência do banco. Assim, que ele esperasse um pouco mais.

– Estamos trabalhando.

Mas Edmundo, antes, procurou um advogado. Esteve no escritório dele, os braços muito agitados. O advogado, paciente, escutou-o de sua poltrona, a mão escorando o queixo. Edmundo contou-lhe a sua história toda, as andanças, o desperdício de tempo, a necessidade; bem detalhada – idas e vindas. Que foi tudo à toa. Que não admitia isso. Que não podia mais ficar assim. Que não confiava no tal do Dr. Jaime. Que isso não é justo. Que vai abrir processo. Que o nome saiu no jornal (voltava a mostrar o recorte, o nome sublinhado de caneta). Aí engoliu a fala, os olhos fuzilando o advogado:

– Doutor, me desculpe, mas eu tô de saco inchado com isso!

O caso foi parar na justiça. Edmundo cortou muita calçada, tomou muito cafezinho nas salas de espera. Após três anos, sem que a questão tivesse sido solucionada (um pedido de revisão da prova girando em várias mesas), descobriu a úlcera. Entrou em fila para consulta, para pegar medicamento. Teve breve melhora. Escreveu para o presidente da República. Tremelicou pelas praças. Numa tarde de janeiro, quando seguia mais uma vez para o escritório do advogado, um ônibus o atropelou ao atravessar a avenida. E, uma outra vez, seu nome voltou a ser linha de jornal:

Ontem, por volta das 16h00, o ex-marchante Edmundo dos Santos, 39 anos, residente à Rua das Palmeiras, na Graça, foi atropelado e morto por um ônibus da Empresa Souto Maior, na Av. Costa e Silva, próximo à agência do Banco Misto. Algumas testemunhas do acidente garantem que Edmundo dos Santos se jogou debaixo do coletivo. Garantem ainda que o motorista do ônibus, Antônio Messias

(que, logo após o acidente, evadiu-se), não teve culpa alguma pelo ocorrido. O trânsito na avenida ficou interrompido até as 16h30, quando fez-se a remoção do corpo para o Instituto Médico Legal. Edmundo dos Santos deixa mulher e dois filhos menores. Um tio da vítima disse à nossa reportagem que Edmundo andava muito esquisito ultimamente. Não sabia bem, mas talvez fosse porque o ex-marchante tivesse com receio de perder uma questão na justiça, relacionada a um concurso público que ele prestou há uns três anos atrás. Comenta-se, no bairro em que Edmundo morava, que sua mulher andava o traindo com um motorista de táxi.

ANEXO B – MINICONTO DO LIVRO *CONTOS REUNIDOS* (FERNANDES, 2016)

O ÚLTIMO SEGREDO

para Rogério Pereira

A mulher passa pelas pessoas, atropela-as, pede passagem, corre, cruza o sinal, atravessa a praça, investe contra o grupo ali arrodando o rapaz caído, o rapaz sujo e sem camisa, o corpo cortado de rajadas, a mãe, o vestido frouxo, uma só sandália, despenca sobre o corpo, apanha-lhe o rosto, beija-o muito, as lágrimas pendem, grudam-se aos cabelos do rapaz, ela grita, Joca, meu pai do céu, e beija-lhe a orelha, o sangue escorre pelo calçadão, ensopa o canteiro da amendoeira ao lado, meu filho, não faz isto, Joca, as pessoas olham, encostam-se mais, os rostos postos nas janelas do ônibus, um carro de som anuncia uma promoção de tesouras no beco, já pisca o luminoso do colégio, aí era um peste de ruim, diz um velho coçando o queixo pra uma comerciária ao seu lado, era traficante e dizem que estuprou três tias, a mãe debruçada sobre o corpo canta-lhe uma cantiga engrolada, o menino ri, a comerciária tira o espelhinho da bolsa, aperta o dedo na ruga da testa, o barro grudado nas pernas do morto desprende-se, a mãe canta mais, cheira a mão do filho, cheira-lhe os olhos, chega mais um carro da polícia, as pessoas se afastam aos tropeços, a mãe

fala ao ouvido do morto, diz-lhe um segredo que faz o sargento, a arma na mão grossa, se baixar pra tentar ouvir, a mãe tosse, afunda os dedos nos cabelos duros do rapaz, não vai, não faz, filho, ô desgraça, meu Deus, baba o ombro do morto, cola o rosto no rosto dele, a mão apoiando-se no cimento com tocos de cigarro, os dedos empapando-se no sangue, a mãe chama baixo o nome, Joca, Joca, um flash espoca, o vestido quase que veste o morto, o soldado rosna pro grupo se afastar, espanta o menino, a mulher volta a tocar a boca na orelha do filho, o sargento talvez queira o segredo, porque volta a se baixar, os músculos do braço tremendo, mas só as formigas, ali pelos capins nas rachaduras do cimento, devem ouvir algo, só as formigas já passando nos pés do morto, e novamente o grito da mulher rompe, foge pra bater nos rochedos, na madeira tosca das portas dos barracos na barreira ali perto, a mãe fala ainda uma vez ao ouvido do morto, enquanto o carro de som grita grita grita bem alto que é pro sargento, agora acocorado junto ao cadáver, não saber não escutar jamais aquele último segredo.

ANEXO C – MINICONTO DO LIVRO *CONTOS REUNIDOS* (FERNANDES, 2016)**O ASSALTO**

para Antonio Carlos Secchin

Bem ali, após o teto das palhoças, as areias alvas do rio, as águas meladas de lua. Paula observa as areias, as águas, os matos da margem. Pássaros noturnos movem-se na folhagem, largam sons que tremem e brilham como o rio. Geme no céu, do outro lado da cidade, a luz da torre de TV. Os carros passam na pista distante. A varanda da casa de Paula, à meia-noite, é paz na rede esmagando o travesseiro. Paula, bebendo vinho, ouve o ronco do filho no quarto, borbulha nesse branco conforto. Até que, seca, a mão bate, espreme-lhe o pescoço.

ANEXO D – MINICONTO DO LIVRO *CONTOS REUNIDOS* (FERNANDES, 2016)

O CHAPÉU

Sob as tábuas do cais, o que é aquilo? Se é um corpo boiando, se é uma rocha escura, não sei. Se é algum tronco que veio com as águas, se são patos de luto que chegaram em bando, também não sei. Se são as crinas de um cavalo marinho, se é a noite na boca de um peixe – confesso que não sei.

Sei que há algo escuro, ali, sob as tábuas do cais. Sob as tábuas do cais, nesse fim de tarde, bate a água nas estacas sujas. E algo escuro é um barco emborcado, sob as tábuas do cais.

Sob as tábuas do cais, é a nódoa do óleo ou são as botas inchadas de um mendigo? Não me pegue, Paulo. Não me pergunte: juro que eu não sei.

Juro que eu não sei! Juro que, para mim, a sombra é muito preta. Ali nas águas barrentas, sob as tábuas do cais, navega o chapéu do pescador que se afogou pelo outro?

ANEXO E - MINICONTOS DO LIVRO *CONTOS REUNIDOS* (FERNANDES, 2016)**O PINTOR E A DANÇA***para Sylvia Cyntrão*

Preso no escritório, entre árvores de arquivos, eu nunca entendi o fato de o meu vizinho, que é pintor, viver também atirado em danças. Quando, à noite, curvo de cansaço, venho do trabalho, vejo-o com a esposa plantando ritmos no alpendre. Às vezes, a dança dos dois derrama-se até a praça em frente, agita-se entre as mangueiras. A grama, nos canteiros, magoada pela valsa dos seus pés.

Visitando-o certa vez, disse-me que, poeta, os passos da dança eram recolhidos na agenda, em forma de versos. E fez-me entrar no ateliê. Ele conseguira pintar o perfume da dança na papoula que se abria no seu mais recente quadro.

ANEXO F – MINICONTO DO LIVRO *CONTOS REUNIDOS* (FERNANDES, 2016)**SACI
(ou No asilo)**

Já tive tudo, moça. Saúde, casa boa, filhos perto. Até que fui jogado aqui. Para piorar, perdi uma perna. Hoje pulo por aí...

ANEXO G – MINICONTO DO LIVRO *CONTOS REUNIDOS* (FERNANDES, 2016)**A VIÚVA**

Emparedada para os ventos e os vizinhos. Planta sem água na janela. A casa canta discos de um tempo. Um tempo dependurado com os vestidos e as bermudas nos cabides do guarda-roupa.

ANEXO H – MINICONTO DO LIVRO *CONTOS REUNIDOS* (FERNANDES, 2016)**A RODA-GIGANTE**

Na noite em que eu soube da morte de minha filha, em que o gato parou sobre o muro, não havia lua nem estrelas. Tomou o céu uma nuvem preta que, por algumas horas, passou sobre os roncões nos edifícios.

O guarda-noturno, a capa já dependurada no ombro, alumiava o sopro dos sapos. Uma criança chorou numa alta janela. Os cachorros comeram os seus latidos. Enquanto eu, sozinha ali no parque, vendo o clarão dos relâmpagos, a mão segurando o grito, girava lentamente na roda-gigante.

ANEXO I – MINICONTO DO LIVRO *CONTOS REUNIDOS* (FERNANDES, 2016)**[35] O PAI (2)**

para Benedito Cristovão da Fonseca Júnior

Roubei um relógio. De volta para casa, meu filho me sorriu, procurou a minha mão. Mas eu não olhei para ele. Eu era um ladrão.

ANEXO J – MINICONTO DO LIVRO *CONTOS REUNIDOS* (FERNANDES, 2016)

[36] A VOLTA DO FILHO

para Mayara Vieira

Chorou, ao chegar o abraço.

ANEXO K – MINICONTO DO LIVRO *CONTOS REUNIDOS* (FERNANDES, 2016)

[45] O PAI QUE AGRADEÇO

para Adriana Cavalcanti

Meu marido cuida bem do meu filho. Antes de ir me deixar no trabalho, sai para levá-lo à escola, acomodando-o no banco do carro, colocando-o bem preso ao cinto de segurança. Ajuda-o a pesquisar e a lançar no caderno o significado de palavras difíceis. Desfere uma gargalhada quando lhe lê uma história. Na praia, prepara-lhe a travinha, atira-lhe a bola ao gol. Vai comprar-lhe sucos e sabonete no supermercado. Nada tem faltado para o meu filho. E por isso eu agradeço ao meu marido, que vai comigo e meu filho para onde formos. Que faz por mim o que o pai do meu filho jamais se sentou, jamais se moveu pra fazer.

ANEXO L – MINICONTO DO LIVRO *CONTOS REUNIDOS* (FERNANDES, 2016)

A PORTA

para Sérgio de Castro Pinto

Ontem acordei querendo uma porta. Me preparei, saí pela cidade. Andei em depósitos, mercados, mas o meu dinheiro não dava para adquirir as diversas portas que eu via, passava a mão. Vi uma bonita, numa casa de esquina, o jardim de rosas acesas. Quis arrancá-la, mas não pude. Havia ali um gordo cão.

Sou um cidadão comum, creio na perseverança. Sendo assim, voltei para o subúrbio onde eu moro. Reuni meus irmãos, primos. Disse-lhes:

– Vamos atrás da porta.

E foi procurando, por ali mesmo, que vimos a porta no alto. Sentada na colina – a porta. Sem casa, sem calçada, sem batente. A porta sem pessoa – fechada. A porta sem madeira, sem fórmica. O vento não lhe estrondava os dedos. Não tinha rachadura nem, pelo que víamos, cupins. Mas era alta e era porta. E eu trazia, quente na mão, a chave para furá-la.

ANEXO M – MINICONTO DO LIVRO *CONTOS REUNIDOS* (FERNANDES, 2016)**[32] PRISCILA**

Priscila está no bate-papo. Canta o celular – é o primeiro cliente.
Priscila se apronta. Assopra a gripe no lenço. E sai limpa.

ANEXO N – MINICONTO DO LIVRO *CONTOS REUNIDOS* (FERNANDES, 2016)**O GESTO**

O gesto o fez tremer, sofrer muito. Passados anos, ainda se lembra. Chora, pende no travesseiro. Olha para a porta. E só.

ANEXO O – MINICONTO DO LIVRO *CONTOS REUNIDOS* (FERNANDES, 2016)

O SUICIDA

Bar dos Ventos. O desespero solta relâmpagos. As telhas ali se assustam, os fios dos postes se comem – e nas águas, adiante, um barco é xícara se afogando. Bebo este vinho vendo um muro branco na rua. Existem capins entre os dedos da calçada? Ou serão os cabelos das minhocas?

Bar dos Ventos. O desespero mede a dose. De repente, puxas a arma, espocas o crânio de macarrão. As mariposas trombam na tarde. A chuva faz pétalas na areia da rua – as pétalas de poeira pro teu caixão. Como os relâmpagos não te acendem o coração, garçons interrogam a tua lama.

ANEXO P – MINICONTO DIVULGADO NO *FACEBOOK* DO AUTOR (FERNANDES, 2019)

TALVEZ MORRER ANTES

Veio ontem almoçar comigo o meu filho que se droga. Há uns dias ele não se drogava – mas veio para acabar de me partir. À mesa, quase não me olhava e esquecia-se do pai – observava, obsessivo, os ramos do tapete. Foi à pia escarrar algumas vezes. Quando se dobrava para cuspir, eu via bem o seu pescoço com sujos, a sua orelha nua. Eu sempre cobri bem meu filho quando ele dormia aqui – e sempre lhe imprimi o calor de minhas orações. Ontem lhe ofereci coisas, estiquei a mão, tentei agradar seus cabelos empoeirados. Mas ele bateu o portão da nossa casa, a cor do rosto fugida, a roupa reduzida, e ganhou a rua. O que pode uma mãe vendo um filho como ontem eu vi o meu? O melhor para ela é deixá-lo morrer? Talvez morrer antes.

ANEXO Q – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Orientação para Alunos)

Prezado (a) Senhor (a),

A presente pesquisa está sendo desenvolvida pela pesquisadora Jôse Pessoa de Lima junto aos alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Nominando Diniz, sob a orientação da Profa. Dra. Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti, cujo objetivo é promover o letramento digital junto aos alunos do 9º ano, mediante a ferramenta digital *Gachaverse*, aplicativo para *tablet* ou celular, visando à participação efetiva e ao protagonismo dos educandos em práticas de produção de minicontos multimodais.

Buscaremos o envolvimento cooperativo dos participantes da pesquisa com o intuito de contribuirmos para o desenvolvimento de competências, de habilidades em letramento digital e na linguagem multimodal de textos que circulam em ambientes virtuais, como: redes sociais, sites de notícias, pesquisas, entre outros.

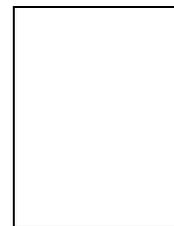
Solicitamos a sua colaboração para participar do projeto que elaboramos, por meio de leituras e produções de textos multimodais, submetendo-os a um processo de avaliação formativa. Solicitamos ainda sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de linguagem e letramento e publicá-los em revista científica (se houver possibilidade). Enfatizamos que, por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Informamos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. Destacamos, contudo, que a pesquisa não oferece riscos, previsíveis para a sua saúde e a pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do participante da pesquisa ou responsável

OBSERVAÇÃO: (em caso de analfabeto - acrescentar)



Espaço para impressão datiloscópica

Assinatura da Testemunha

Contato da Pesquisadora Responsável:

Em caso de necessidade de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Jôse Pessoa de Lima.

Endereço (Trabalho): Escola Municipal de Ensino Fundamental Moema Tinoco da Cunha Lima, Rua Severino Bento de Moraes - nº 175, Funcionários II. Município de João Pessoa - PB. CEP: 58079-796. Telefone celular (83) 98629-9588.

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB. (83) (3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com)

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

ANEXO R - TERMO DE ASSENTIMENTO

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

Convido-lhe a participar da pesquisa intitulada **A produção de minicontos multimodais mediante a utilização do software *Gachaverse*** sob minha responsabilidade e da orientadora Profa. Dra. Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti, cujo objetivo é promover o letramento digital junto aos alunos do 9º ano, mediante a ferramenta digital *Gachaverse*, aplicativo para *tablet* ou celular, visando à participação efetiva e ao protagonismo dos educandos em práticas de produção de minicontos multimodais.

Esta pesquisa caracteriza-se como pesquisa-ação, de abordagem qualitativa e de caráter intervencionista, pois trata-se de um trabalho no qual o pesquisador estuda um problema social e intervém, conjuntamente com os participantes, de maneira cooperativa e por meio de estratégias planejadas, objetivando solucionar o problema para alcançar o resultado esperado.

Para o desenvolvimento do plano de ação, elaboraremos oficinas de interpretação de minicontos e de produção de curta-metragem, mediante o emprego de celular ou *tablets*, com base nas propostas dos pesquisadores Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), os quais sugerem atividades de letramentos digitais que envolvem planejamento, desenvolvimento das atividades em equipes, trabalho colaborativo entre os componentes dos grupos, de modo que as possíveis dificuldades dos participantes da pesquisa sejam minimizadas ou sanadas por meio das ações cooperativas e orientadas pelo professor-pesquisador.

O risco envolvido nesse Projeto é o mesmo que pode acontecer em qualquer processo de ensino-aprendizagem: o fato de produzir um texto em que os posicionamentos dos alunos serão compartilhados com a comunidade poderá inibir o aluno. Entretanto, ressaltaremos a importância da pesquisa para o desenvolvimento pessoal dos nossos alunos, o que acreditamos que podemos contar com a colaboração deles de forma irrestrita, tendo em vista a enorme variedade de projetos com os quais os alunos já se envolvem, mesmo sabendo que a participação deles não pontua em suas notas bimestrais. Vale salientar que há bom relacionamento entre a professora-pesquisadora, os alunos e as suas respectivas famílias, bem como o contexto no qual o processo ocorrerá, o que minimiza os riscos.

Em relação aos benefícios que os educandos podem adquirir são: a possibilidade de conhecer novos recursos digitais que os ajudem a produzir textos

empregando a linguagem multimidiática; O desenvolvimento de competências e de habilidades em letramentos digitais; estímulo ao trabalho em equipe e à produção textual por meio de dispositivos móveis; incentivo à leitura e à produção complexa de textos multimodais mediadas por um professor orientador.

No decorrer da pesquisa o educando terá os seguintes direitos: a) garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; b) liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que seu pai ou responsável tenha consentido sua participação, sem prejuízo; c) garantia de que caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável, inclusive acompanhamento médico e hospitalar (caso seja necessário). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador.

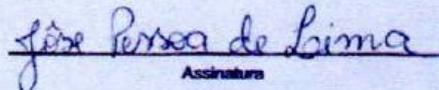
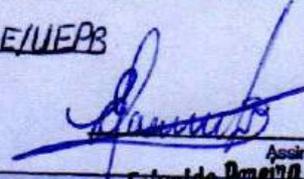
O seu nome, assim como todos os dados que lhe identifiquem, serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após o término do estudo. Para o esclarecimento de dúvidas, você deverá falar com seu responsável, para que ele procure a pesquisadora, Professora Jôse Pessoa de Lima, a fim de resolver o seu problema. O endereço profissional da pesquisadora é: Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Nominando Diniz, Rua Severino Bento de Moraes - nº 175, Funcionários II, João Pessoa - PB. CEP: 58079-796.

Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, me retirar do estudo sem qualquer prejuízo, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

João Pessoa/PB, _____ de _____ de _____.

Jôse Pessoa de Lima
Professora pesquisadora

ANEXO S – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: Práticas de letramentos na escola: produzindo minicontos multimodais por meio do aplicativo móvel Gachaverse			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 40			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: JOSE PESSOA DE LIMA			
6. CPF: 031.653.864-71	7. Endereço (Rua, n.º): SEVERINO DOMINGOS DE CASTRO FUNCIONARIOS JOAO PESSOA PARAIBA 58079230		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 83986298588	10. Outro Telefone:	11. Email: josypessoa10@hotmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>07 / 07 / 2020</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA	13. CNPJ: 24.088.477/0017-87	14. Unidade/Orgão:	
15. Telefone: (83) 3291-1805	16. Outro Telefone: (83) 3292-9470		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Erivaldo Pereira do Nascimento</u>		CPF: <u>853.096.304-06</u>	
Cargo/Função: <u>Diretor em exercício do CCAE/UEPB</u>			
Data: <u>07 / 07 / 2020</u>		 Assinatura Erivaldo Pereira do Nascimento Vice-Diretor do CCAE/UEPB Siope 1543794	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO T – CARTA DE ANUÊNCIA
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MOEMA TINOCO DA CUNHA
LIMA

ENDEREÇO: Rua Severino Bento de Moraes - nº 175, Funcionários II. Município de
João Pessoa - PB. CEP: 58079-796.

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado (a), de forma clara, objetiva e detalhada, do projeto de pesquisa a ser desenvolvido nesta instituição, cujo objetivo é promover o letramento digital junto aos alunos do 9º ano, mediante a ferramenta digital *Gachaverse*, aplicativo para *tablet* ou celular, visando à participação efetiva e ao protagonismo dos educandos em práticas de produção de minicontos multimodais.

Estou ciente de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa. Também terei plena liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, podendo deixar de participar do estudo. Tenho consciência, ainda, que a participação nesta pesquisa não terá complicações legais e que nenhum dos procedimentos usados oferece riscos e desconforto aos participantes.

Concordo em participar deste estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização dos dados coletados. O registro das observações ficará à disposição da Universidade para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação dos participantes. Os dados serão arquivados pela pesquisadora e destruídos após um prazo de 05 (cinco) anos.

As responsáveis por este projeto são: Profa. Dra. Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti (UFPB) e a mestrande Jôse Pessoa de Lima (UFPB).

João Pessoa/PB, _____ de _____ de 2019.

Carimbo e Assinatura

Nome da Instituição: E.M.E.F. MOEMA TINOCO DA CUNHA LIMA

Responsáveis pela Instituição: MARIA COELY RAMOS BASÍLIO ALENCAR
E CELEIDA AMORIM LIMA

ANEXO U – MINICONTO MULTIMODAL O TRABALHO

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

ANEXO V – MINICONTO MULTIMODAL SUICÍCIO

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.





Fonte: Dados da pesquisa, 2019.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019



Fonte: Dados da pesquisa, 2019



Fonte: Dados da pesquisa, 2019



Fonte: Dados da pesquisa, 2019



Fonte: Dados da pesquisa, 2019