



Travessias
ISSN: 1982-5935
revista.travessias@unioeste.br
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Brasil

Tafuri, Analídia
DOS CLÁSSICOS DA LITERATURA ÀS REDES SOCIAIS
COM A PRODUÇÃO DE MINICONTOS NO ENSINO MÉDIO
Travessias, vol. 16, núm. 1, 2022, Enero-, pp. 67-86
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Cascavel, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.48075/rt.v16i1.28198>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=702073192006>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto



DOS CLÁSSICOS DA LITERATURA ÀS REDES SOCIAIS COM A PRODUÇÃO DE MINICONTOS NO ENSINO MÉDIO

Analídia Tafuri – analidiatafuri@gmail.com

Universidade de Taubaté, Unitau, Taubaté, São Paulo, Brasil; <https://orcid.org/0000-0003-4049-4538>

RESUMO: A leitura e a produção de miniconto são raramente abordadas em aulas de Língua Portuguesa e em livros didáticos. Por isso, o objetivo desta pesquisa-ação foi desenvolver e avaliar um projeto de leitura, de produção de minicontos a partir do diálogo com clássicos da literatura e de divulgação por meio de redes sociais, com 130 alunos do Ensino Médio de uma escola estadual do interior de São Paulo. A pesquisa fundamentou-se na concepção bakhtiniana de linguagem; nos conceitos de multiletramentos e letramento literário; em estudos sobre o miniconto; na concepção sociocognitiva de leitura e de produção escrita. Metodologicamente, desenvolveu-se como pesquisa-ação entre os meses de maio a setembro de 2019. Resultou na produção de 360 minicontos. Espera-se que o relato desta pesquisa contribua para outros docentes que buscam práticas motivadoras de leitura dos clássicos e de produção escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa; Miniconto; Multiletramentos; Letramento literário.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte de minha Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada (TAFURI, 2019), cujo tema é a leitura e a produção de minicontos em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, com a posterior divulgação nas redes sociais *Instagram*, *Twitter* e *Whats.App*.

O miniconto é um gênero discursivo que desenvolve um enredo de forma sucinta e de grande efeito e exige um nível de leitura inferencial complexo. Tanto sua compreensão quanto sua produção em sala de aula mobilizam muitas habilidades discursivas dos alunos. É facilmente encontrado nas redes sociais e pode abordar temáticas que agradam os adolescentes. No entanto, é um gênero raramente abordado nas aulas de Língua Portuguesa ou mesmo em livros didáticos.

A Base Nacional Comum Curricular – doravante BNCC (BRASIL, 2018) – ressalta a importância de o Ensino Médio intensificar a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos. Visa-se, assim, a alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição e de compreensão crítica dos jovens. Para além da cultura do impresso, que continua tendo centralidade na educação escolar, esse documento nota que é preciso considerar o atual momento de coexistência e convergência das mídias impressas, analógicas e digitais, consideradas no espaço escolar, na perspectiva dos multiletramentos.

Buscando aliar a leitura de clássicos, à produção de minicontos e ao uso de mídias sociais, o objetivo geral da pesquisa-ação aqui relatada foi desenvolver e avaliar um projeto de leitura, de produção

de minicontos a partir do diálogo com clássicos da literatura e de divulgação dos resultados por meio do *Instagram*, *Twitter* e *WhatsApp*, com 130 alunos de cinco salas dos três anos do Ensino Médio de uma escola estadual do interior de São Paulo. Essas redes sociais de compartilhamento rápido são versáteis para a divulgação de mensagens de impacto e podem, portanto, contribuir para práticas de multiletramentos no espaço escolar, especialmente no caso do gênero miniconto, uma narrativa com o uso restrito de palavras.

Teoricamente, a pesquisa fundamentou-se na concepção bakhtiniana de linguagem, também conhecida como a concepção do Círculo de Bakhtin; nos conceitos de multiletramentos e letramento literário; em estudos sobre o gênero discursivo miniconto; na concepção sociocognitiva de leitura e de produção escrita. Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa-ação, de caráter qualitativo, desenvolvida entre os meses de maio a setembro de 2019, com 130 alunos dos três anos do Ensino Médio. Entende-se por pesquisa-ação em sala de aula uma intervenção em que o pesquisador participa como professor e/ou coordenador de atividades didáticas, que visam a contribuir para a construção de determinado conhecimento e para a reflexão crítica sobre os processos de ensino e aprendizagem (FRANCO, 2005).

Este artigo apresenta, a seguir, a síntese da fundamentação teórica da pesquisa; as características do miniconto; o relato do desenvolvimento da pesquisa; os resultados e a conclusão. A pesquisa foi aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos em 24 de junho de 2019, sob o número 15007319.0.0000.5501.

2 CONCEPÇÃO BAKHTINIANA DE LINGUAGEM, LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA

Considera-se, nesta pesquisa, a linguagem de uma perspectiva enunciativa, que se torna materialidade semiótica e linguística na prática social, na forma de enunciados concretos orais e escritos, produzidos nas diversas esferas de atuação humana (BAKHTIN, 2011). Os enunciados são realizações de algum gênero do discurso, constituídos a partir do funcionamento das esferas de atividades desenvolvidas pelos sujeitos e compostos por conteúdo temático, estilo e elementos composicionais. Tais elementos, relativamente estáveis, realizam-se em um contexto sociocomunitivo de produção, de circulação, de propósito comunicativo típico do gênero e de algumas especificidades de cada evento comunicativo.

O conteúdo temático diz respeito aos assuntos possíveis de serem abordados nos enunciados de um gênero, aos efeitos de sentido, à significação do enunciado. O tema de um enunciado assumirá sempre efeitos de sentido decorrentes da situação de comunicação; nunca terá um conteúdo semântico pré-determinado e fixo. Em função do propósito comunicativo do gênero e da proposta enunciativa de cada

enunciador, estabelecem-se a forma composicional (elementos verbais e não verbais, organização, forma de apresentação) e o estilo do enunciado (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais selecionados para o propósito desejado). Para Bakhtin (2011) e Volochínov (2017), a riqueza e a variedade de gêneros são infinitas, e a inesgotável multiplicidade da atividade humana provoca mudanças nos gêneros, bem como a extinção de alguns e o aparecimento de outros.

O ensino de Língua Portuguesa baseado em atividades de linguagem reais e significativas, proposto desde os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) e agora reiterado pela BNCC (BRASIL, 2018), desafia os professores a dar materialidade pedagógica à concepção de linguagem apresentada pelo Círculo. Cabe à escola criar ações para o estudante conhecer a especificidade, a finalidade e as características de gêneros que contribuam para o desenvolvimento de suas capacidades leitora e escritora. Dentre as muitas possibilidades, este mais novo documento destaca que os gêneros da esfera literária podem “propiciar a exploração de emoções, sentimentos e ideias, que não encontram lugar em outros gêneros não literários e que, por isso, devem ser explorados” (BRASIL, 2018, p. 496).

O gênero discursivo miniconto é um exemplo de gênero literário relativamente novo e rapidamente adaptado às redes sociais. Aborda temáticas variadas, que podem interessar aos alunos. Além disso, pode ser associado à leitura de clássicos da literatura de forma que os alunos pratiquem leitura e produção escrita numa abordagem sociocognitiva, adequada aos propósitos atuais do ensino de Língua Portuguesa, já explicitados por muitos autores, como expõe Lopes-Rossi (2018). Os principais aspectos constitutivos do gênero discursivo miniconto, a partir de características da linguagem expostas por Bakhtin (2011) e Volochínov (2017), serão apresentados na seção 4.

A concepção de leitura adotada por esta pesquisa e articulada ao conceito de gênero vai muito além da decodificação. É entendida como um processo complexo a partir do qual o leitor realiza uma atividade essencialmente construtiva, pela interação das informações do texto e de seus muitos conhecimentos prévios (SOLÉ, 1998; MARCUSCHI, 2008). Para estudos cognitivos do final do século XX, o contexto sócio-histórico e a interação social passaram a ser considerados decisivos na construção das subjetividades e na constituição da linguagem humana, como explica Koch (2005). Os conhecimentos prévios do leitor são entendidos como conhecimentos de naturezas diversas, construídos nas interações sociais, vinculados ao ambiente, à cultura e aos aspectos sociais.

Nesse processo, a compreensão se dá por inferências, realizadas em diferentes momentos da leitura (KOCH, 2005; SOLÉ, 1998; VARGAS, 2015). Coscarelli (2002, p. 2) explica que “inferências são operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto”. As inferências evidenciam que o texto não é um produto acabado, um artefato pronto e, sim, um processo que se encontra em permanente elaboração e reelaboração ao longo das diversas recepções, pelos diversos leitores.

Os leitores proficientes têm objetivos de leitura e usam estratégias cognitivas (inconscientes) e metacognitivas (conscientes) para a construção de sentidos para o texto. Estudiosos sobre a leitura, como Solé (1998), Koch (2005) e Marcuschi (2008), defendem a importância do desenvolvimento da metacognição do leitor, ou seja, da capacidade de ele monitorar e autorregular seus processos cognitivos, de estabelecer objetivos, de realizar um processo de produção de sentidos a partir da percepção das relações dialógicas que acontecem entre dois sujeitos – o autor do texto e o leitor – e entre o texto e outros discursos. O leitor tem o papel de ator que dialogicamente constrói sentidos para o texto.

Embora essa concepção de leitura seja conhecida e difundida no contexto acadêmico, em sala de aula, observa-se que “Leitores considerados pouco proficientes falham de alguma maneira nessa interação com o texto”, como registra Lopes-Rossi (2018, p. 82). Esta pesquisa busca, no seu objetivo específico referente à leitura, contribuir para que os alunos ampliem suas habilidades leitoras. Também Butlen (2015, p. 13) defende um trabalho didático com leitura “como uma atividade polimorfa que se abre a uma rede de gêneros e de práticas culturais”, frente a dificuldades de compreensão identificadas em alunos franceses, na faixa dos 15 anos, pela avaliação do PISA. Tanto na França quanto aqui, vê-se a necessidade de práticas leitoras que despertem o interesse dos alunos por textos literários e os envolvam em práticas de multiletramentos relevantes ao desenvolvimento de suas habilidades discursivas.

O desafio lançado aos professores é organizar um trabalho no qual o texto seja abordado e percebido pelos alunos como uma unidade linguística concreta; um evento comunicativo situado num contexto sócio-histórico; um exemplar de um gênero discursivo com características verbais e não-verbais típicas; um lugar de interação entre os interlocutores, sujeitos ativos que dialogicamente nele se constroem e por ele são construídos (KOCH, 2005).

Um trabalho de leitura dessa natureza vai ao encontro da concepção bakhtiniana, pela qual o enunciado é “pleno de tonalidades dialógicas” (BAKHTIN, 2011, p. 298), isto é, se forma a partir da interação entre o sujeito-criador e o outro. Logo, é pertinente notar que as práticas de leitura na escola devem situar o leitor a respeito do contexto sócio-histórico em que o enunciado foi produzido, a respeito de suas características constitutivas como exemplar de um determinado gênero discursivo e a respeito da situação comunicativa e das relações dialógicas que aquele enunciado estabelece.

Também as práticas de produção escrita na escola devem se organizar a partir das características sociocomunicativas do gênero a ser produzido e de suas demais características composicionais e de estilo, de forma que os alunos conheçam previamente o gênero que vão produzir. Por mais que a situação escolar promova uma certa didatização do gênero, o máximo possível das condições de produção e de circulação devem ser preservadas. A BNCC (BRASIL, 2017) mantém essa perspectiva de produção de gêneros discursivos na escola, que já vem demonstrando resultados positivos relatados por muitos pesquisadores, entre eles Lopes-Rossi (2006; 2015).

O projeto de produção escrita de minicontos desenvolvido nesta pesquisa se iniciou com a leitura dos clássicos e depois com a leitura dos minicontos, também na perspectiva do letramento literário e dos multiletramentos, como se explicita a seguir.

3 LETRAMENTO LITERÁRIO E MULTILETRAMENTOS

A Literatura é de grande importância para a formação e desenvolvimento humano não somente pela gratuidade e entretenimento que a ficção proporciona, mas pelo diálogo entre o autor e o leitor em suas necessidades psicológicas, em suas experiências e em suas relações sociais, favorecendo, assim, o reconhecimento do outro como ser humano. Cândido (1995) esclarece que

A Literatura desenvolve em nós a sensibilidade, tornando-nos mais compreensivos, reflexivos, críticos e abertos para novos olhares e possibilidades diante da nossa condição humana. A leitura literária permite-nos refletir sobre o mundo em nossa volta, abrindo nossos horizontes, ampliando os conhecimentos, possibilitando novas perspectivas (CÂNDIDO, 1995, p. 245-249).

Assim, podemos dizer que a literatura permite que o sujeito viva o outro na linguagem, incorpore a experiência do outro pela palavra, tornando-se um espaço privilegiado de construção de sua identidade e de sua comunidade. Em suma, é por essa razão que concebemos o letramento literário como o processo de apropriação da literatura como construção literária de sentidos.

O letramento literário é a inserção dos estudantes no mundo literário de maneira significativa, de modo que eles se tornem leitores críticos, capazes de compreender melhor o mundo que os cerca, afirma Cosson (2009). Por esse motivo, a função humanizadora e social dos textos literários deve ser desenvolvida na escola. Não basta somente ler fragmentos de textos, resumos de obras, é preciso realizar leituras objetivando analisar crítica e dialogicamente contextos e discursos de vários textos. Paulino e Cosson (2009) definem letramento literário “como um processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (p.67). E acrescentam que o letramento literário não começa nem termina da escola, mas é uma aprendizagem que pode acompanhar o leitor por toda a vida; que se renova a cada leitura de uma obra significativa.

Cosson (2009) aponta quatro etapas para orientar esse processo de leitura literária. A primeira é a motivação, que consiste na preparação do aluno para que ele “entre” no texto, preferencialmente de forma lúdica, com uma temática relacionada ao texto literário que será lido e com objetivo principal de incitar a leitura proposta. Na sequência, propõe a introdução, em que é feita a apresentação do autor e da obra. A terceira etapa é a leitura do texto em si, que deve ter um acompanhamento do professor para aferição da compreensão e solução de algumas dificuldades. A última etapa é a interpretação, que se dá

em dois momentos, um interior e outro exterior. O momento interior é chamado de “encontro do leitor com a obra” e não pode ser substituído por algum tipo de intermediação como resumo do livro, filmes, minisséries. Já o momento exterior é a “materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2009, p. 65).

É no momento exterior da interpretação que se percebe a diferença entre o letramento literário feito na escola e a leitura literária de forma independente. Com base na teoria desenvolvida pelo autor, é interessante observar que, para que o aluno tenha prazer na leitura, ele precisa passar pelo letramento literário. A escola tem papel crucial nesse processo e talvez seja ela, de fato, a principal responsável pela formação e consolidação de alunos leitores.

Com o enfoque no ensino de literatura no Ensino Médio e com o intuito de promover o letramento literário, há que se pensar sobre o valor social da literatura e sua escolarização, como processamento sociocognitivo, ou seja, decodificação, interpretação, construção de sentidos de um texto, diálogo com outros discursos. Nesse processo, há que se valorizar a relação dialógica do ato de ler e a recepção do texto literário, instaurando o caráter dialógico na negociação de sentidos que a obra literária sugere. É sabido que muitos alunos têm acesso a roteiros de interpretações prontos e leem somente fragmentos de obras.

Apesar desse enfoque do letramento literário já bastante difundido no meio acadêmico, ainda hoje, muitas escolas brasileiras não têm uma preocupação com a palavra em estado de arte e de fruição que são próprios dos textos literários. Isso causa, então, o desprazer pela leitura e priva o aluno de perceber que “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 1995, p. 243).

Tendo esses pressupostos teóricos como subsídios, esta pesquisa se propôs a uma experiência significativa na escola com o gênero discursivo miniconto, não exclusivamente como artefato de beleza, mas como possibilidade de diálogo com clássicos da literatura e temáticas inerentes ao ser humano. A interação dos alunos com o miniconto, na leitura, na produção e na posterior divulgação das produções em redes sociais motivou os alunos e os envolveu em práticas de multiletramentos.

O termo “multiletramentos” aponta para o surgimento de uma multiplicidade de linguagens que permeia os textos, sejam eles impressos, digitais ou em mídias audiovisuais. Tais textos contemporâneos passaram a ser interativos, colaborativos, híbridos em linguagens, mídias e culturas. Essa composição textual, hoje denominada de “multissemiótica”, sinaliza para que se desenvolvam práticas e capacidades para a compreensão e a produção de diferentes linguagens, que se compõem nesse caráter semiótico, multimodal, que constitui as produções de linguagem, como explicam Rojo e Almeida (2012). “Se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e de produção exigidas para participar de práticas de letramentos atuais não podem ser as mesmas” (ROJO, 2012, p. 8). Logo, a

concepção de multiletramento implica o saber ler e produzir textos em formatos multimodais, ou seja, com diferentes formatos de letras, com imagens, sons, interatividades, que priorizem habilidades não lineares e reconheçam a diversidade. A pedagogia dos multiletramentos também objetiva englobar o conhecimento de mundo como parte de contextos sociais, culturais e materiais, desenvolvendo-se como parte de um processo de interação colaborativa com outros conhecimentos e habilidades distintas. Segundo a autora, o ensino de língua portuguesa vê-se levado a promover novas práticas pedagógicas que contemplem as atuais demandas de letramento a partir de práticas que se renovam e que inovam as relações sociais, às vezes promovendo conflitos entre gerações.

As redes sociais, como *Instagram*, *Twitter* e *WhatsApp*, têm feito parte de desse processo. Novaes (2012) explica que as tecnologias de informação e comunicação digitais modificaram o processo de criação e recepção dos textos, pois exploram características que extrapolam os textos tradicionais. Essas plataformas digitais caracterizam-se por multimodalidade, hipertextualidade e interatividade, exigindo do leitor e do escritor habilidades outras que não eram praticadas em textos impressos.

Dessa forma, dada a relação possível entre escola, multiletramentos e redes sociais, esta pesquisa fez uso do *Instagram*, do *Twitter* e do *WhatsApp* para a divulgação e o compartilhamento de minicontos produzidos pelos alunos. O gênero miniconto foi apresentado aos alunos, como descrito a seguir.

4 O GÊNERO DISCURSIVO MINICONTO

O miniconto foi caracterizado nesta pesquisa com relação às condições de produção e circulação, à temática e ao propósito comunicativo e, ainda, aos aspectos composicionais típicos. Todos esses elementos foram explorados na etapa de leitura, para que os alunos conhecessem o gênero, iniciando pelo fato de que “o miniconto surgiu na América Latina e nos Estados Unidos em meados do século XIX e, no início do século XX, essa estética veio para o Brasil” (SPALGING, 2008, p. 05). O registro inaugural da publicação do gênero no país foi o livro de minicontos *Ab, é?*, publicado em 1994, por Dalton Trevisan. A partir daí muitos autores publicaram coletâneas de minicontos, entre eles: Millôr Fernandes, Moacyr Scliar, Manoel de Barros, Edson Rossatto. Este autor, inicialmente, escreveu minicontos por meio de sua página no *Twitter* pelo usuário @edsonrossatto. Outros meios digitais de propagação desse gênero são: o site “minicontos.com.br”, organizado por Marcelo Spalding e Ana Melo; o “Blog 140 toques” e outras criações de Adilson Jardim.

Nesse texto “em que a brevidade do conto é levada a extremos como textos de um parágrafo e, até, de uma frase” (SPALDING, 2008, p. 58), a concisão, a brevidade e a presença de alguns elementos da narrativa são características composicionais típicas. As escolhas lexicais são meticulosamente pensadas

para impactar o leitor. Spalding (2008) concluiu que não são necessárias mais que 300 palavras para se ter um (mini)conto; contos ultracurtos podem ter de 1 a 200 palavras. Alguns exemplos são:

Caiu da escada e foi para o andar de cima.
(Adrienne Myrtes. OS CEM..., 2004. p. 2)

Assim:

Ele jurou amor eterno.
E me encheu de filhos.
E sumiu por aí.
(Luis Ruffato. CEM MENORES...2004. p.52)

Criação

No sétimo dia, Deus descansou.
Quando acordou, já era tarde.
(Tatiana Blum, CEM MENORES...2004. p.96)

TV na sala.

E todo mundo cala.
(Leonardo Brasiliense, 2006. p.65).

Houve um tempo em que havia pedras no meio do caminho.
Tropeçava-se. Levantava-se. E erguia-se.
Hoje tem uma bala no meio do caminho.
No meio do caminho tem uma bala.
Tem uma bala no meio do ca...
(SPALDING, 2012, p. 45)

A narratividade do miniconto garante “a passagem de uma personagem de um estado a outro, implicitamente. Caso contrário, corre-se o risco de fazer uma simples descrição de cena em vez de um miniconto” (SPALDING, 2008, p. 58). Pode ser marcada por elementos linguísticos, como: dêiticos que dão referências explícitas aos agentes; elementos que indicam espaço e tempo; verbo no presente simples e no pretérito imperfeito; organizadores que indicam a passagem de tempo (advérbios de tempo, preposições, conjunções coordenativas e subordinativas); e unidades linguísticas explícitas ou implícitas que fazem referência a personagens ou ações, ou seja, retomam partes da narrativa, conferem narratividade ao texto e fazem com que a ação progrida no tempo e dê sequência aos acontecimentos.

No miniconto, nem sempre estão presentes todos os elementos da narrativa, pois esse é um gênero que, como comenta Spalding (2008, p. 58), “abre para o leitor completar a história” a partir da concisão, do efeito provocado no leitor (sentimentos como medo, compaixão, reflexão, dúvida, estranhamento, entre outros), da abertura (possibilidade de o leitor inferir informações da narrativa) e da exatidão (escolha precisa das palavras e de sua localização no texto para se assegurar o efeito desejado).

O miniconto não se limita apenas a contar uma história de maneira sucinta, mas também procura despertar no leitor uma reflexão. Os temas são diversos, mas estão, em sua maioria, relacionados aos

fatos do cotidiano e ao contexto social-cultural e político. A concisão, a expressividade e a exatidão dos elementos linguísticos aguçam a capacidade intelectual do leitor ao obrigá-lo a inferências e à ativação de seus conhecimentos prévios. Esse gênero pode ou não ter título; o personagem pode estar explícito ou implícito; o narrador pode estar em primeira ou terceira pessoa. Quanto à composição, conclui-se que o miniconto se apresenta como uma pequena e complexa sequência narrativa. Em sala de aula, o gênero provoca muitos comentários, hipóteses e inferências dos alunos.

Os minicontos podem apresentar características de tipos específicos de contos, como o maravilhoso e o fantástico. O exemplo a seguir remete à narrativa fantástica, sobre a qual Todorov (2012, p. 179) afirma: “a narrativa fantástica parte de uma situação perfeitamente natural para alcançar o sobrenatural”.

CREPUSCULAR

Pegou o chapéu, embrulhou o sol, então nunca mais amanheceu.
(OS CEM..., 2004, p. 67).

Os alunos deverão considerar que pegar o chapéu é algo normal. No entanto, a hesitação entre o real e o não real (fantástico) e um desfecho enigmático “então nunca mais amanheceu” certamente provocarão dúvidas, hipóteses e várias possibilidades de interpretação. Foi o que se observou na pesquisa descrita e comentada a seguir, fundamentada nos pressupostos apresentados.

5 O PROJETO DE LEITURA E DE PRODUÇÃO DE MINICONTOS

No segundo bimestre de 2019, iniciou-se uma pesquisa-ação que desenvolveu um projeto visando a que os alunos dialogassem com os romances lidos e pudessem manifestar uma atitude responsiva escrita na forma de minicontos. Os 130 alunos participantes tinham idade entre 15 a 17 anos e estavam distribuídos em uma sala de primeiro ano, três salas de segundo ano e uma de terceiro ano do Ensino Médio de uma escola estadual do interior do estado de São Paulo. São alunos de bairros variados da cidade, de famílias cujas rendas aproximam-se do baixo ao médio poder aquisitivo. Muitos desses apresentavam grande defasagem de leitura e falta de estímulo para ler os clássicos da literatura.

As atividades da pesquisa-ação desenvolveram-se em três etapas: 1) de maio a julho de 2019, leitura dos clássicos escolhidos por cada sala a partir do planejamento anual de Língua Portuguesa da escola; 2) de agosto a setembro de 2019, leitura de minicontos para conhecimento do gênero e interpretação dos exemplares lidos; produção escrita de 360 minicontos; 3) de outubro a novembro, divulgação e compartilhamento dos minicontos por meio de *Twitter*, *Instagram* e *WhatsApp*. As atividades foram registradas por esta professora-pesquisadora em diários, em gravações de áudio com comentários

sobre as reações dos alunos e, ao final do projeto, em gravações por meio de vídeo dos comentários dos alunos a respeito de suas impressões sobre todo o trabalho realizado. Somam-se a esses dados as produções de minicontos dos alunos. A partir do quadro teórico de referência, buscou-se descrever, compreender e explicar esses dados, como se espera de um modelo qualitativo-interpretativo de pesquisa, de acordo com Minayo e Sanches (1993).

A sala de primeiro ano leu textos relacionados ao universo dos contos maravilhosos, dos autores Machado de Assis, Marina Colasanti e Giselda Laporta Nicolelis; as do segundo ano leram obras do Realismo e Naturalismo (*Dom Casmurro*, *O Cortiço*, *O Primo Basílio*) e a do terceiro ano leu uma obra do Modernismo Brasileiro (*Vidas Secas*). A leitura foi trabalhada com as quatro orientações do Letramento Literário sugerido por Cosson (2009), ou seja: a preparação e motivação dos alunos para encontrarem um propósito na leitura, lapidando seu olhar para as possíveis descobertas que poderiam fazer ao mergulharem na leitura; a apresentação do autor e da obra, contextualizando período literário e contexto social-cultural da época em que as obras foram escritas; a leitura propriamente dita, dentro e fora da escola, acompanhada semanalmente pela professora para sanar dúvidas; a roda de conversas para que fossem expostas as interpretações possíveis desses romances.

Nos termos do dialogismo bakhtiniano, observou-se que a obra fez sentido para os alunos quando puderam relacionar o mundo narrado pelo autor com o mundo que conhecem. Os alunos conseguiram se sensibilizar com a vida das personagens, sentiram simpatia, antipatia, dó, raiva. De alguma maneira crítica, “entraram” na história e manifestaram uma atitude responsiva em relação a ela. Com a leitura dos clássicos concluída, foi proposto um trabalho de transposição das obras para o formato de minicontos.

Assim, no início do terceiro bimestre de 2019, em todas as salas, iniciou-se a etapa de leitura de minicontos para apropriação de suas características típicas.

O texto escolhido para o primeiro contato com o gênero foi o miniconto: “Caiu da escada e foi para o andar de cima”, de Adrienne Mayrtes. Em todas as salas, havia alguns alunos que não conseguiram, em princípio, identificar o que seria esse “andar de cima”. “Como que uma pessoa cai e vai para cima?” Desenvolviam-se vários questionamentos e hipóteses, até que algum aluno, mobilizando seus conhecimentos prévios, esclarecesse para a sala o sentido metafórico de morte da expressão “andar de cima”.

Na sequência, foram apresentados, interpretados e analisados cinco minicontos a partir do vídeo disponível em <https://www.youtube.com> – Minicontos: o máximo no mínimo, como expõe o quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Apresentação do miniconto por meio do vídeo “Minicontos: o máximo no mínimo”

Minicontos	Autor	Características do gênero
Confissão Fuí me confessar ao mar. E o que ele disse? Nada.	Lygia Fagundes Telles	Partindo desses minicontos explorados no vídeo, pudemos observar e discutir com os alunos características como: - concisão - precisão das palavras - afloração de efeitos de sentido - questionamentos sobre a vida; - incertezas e inquietações que o ser humano tem durante a vida - comportamentos humanos.
Quando acordei o dinossauro ainda estava lá.	Augusto Monterroso	
Vendem-se sapatos de bebês nunca usados.	Ernest Hemingway	
Vá, quem me abandona floresce.	Andréa del Fuego	
Posto, logo existo.	Autor desconhecido	

Fonte: <https://www.youtube.com> - Minicontos: o máximo no mínimo

Os outros 17 minicontos lidos e interpretados pelos alunos foram extraídos do livro “Os cem menores contos brasileiros do século” e da internet, dos autores Marcelino Freire e Marcelo Spalding. Os alunos puderam identificar as temáticas dos minicontos, o que exigiu comentários, várias hipóteses, a busca pelos substantivos mais adequados, enfim, um trabalho de compreensão detalhada dos textos. O quadro a seguir expõe os títulos, autores e temáticas dos minicontos lidos nessa etapa.

Quadro 2 – Apresentação do gênero

Minicontos	Autor	Temática
Assim	Adrienne Myrtes	- Desilusão
Bala	Giselda L. Nicoletis	- TPM
Caiu da escada	Leonardo Brasiliense	- A forma que o mundo se apresenta hoje
Cavalinhos	Leonardo Brasiliense	- Questões familiares
Crepuscular	Leonardo Brasiliense	- Relacionamento entre pais e filhos
Criação	Luis Ruffato	- O brasileiro e o futebol
Fome zero	Tatiana Blum	- A fome no país
Os Morangos	Marcelo Spalding	- Reflexões sobre a vida
Senado	Maria Lúcia Simões	- O mundo maravilhoso dos contos de fada
<u>Tô Pra Matar</u>	Menalton Braff	
TV na sala	RS	- Relações familiares e suas reformulações
TV no quarto	Tatiana Blum	- Final inusitado para “As mil e uma noites”
No embalo da rede	Carlos Herculano	- A desvalorização do trabalho doméstico, do trabalho da mulher, da dignidade humana.
Fim de papo	Lopes	
Dia a dia	Antônio Carlos Secchin	- Banalidade da vida
(Sem título)	Marcelo Spalding	- A responsabilidade diante da vida
(Sem título)	Cíntia Moscovich	
	Marcelino Freire	

Fonte: elaborado pela autora

Após essa etapa de leitura, iniciaram-se as três oficinas de produção escrita, constituídas por um conjunto de atividades realizadas pelos alunos, com a mediação da professora, para o planejamento do

miniconto, redação da primeira versão, correção, refacção, redação final. Essa etapa da pesquisa se desenvolveu nos meses de agosto e setembro de 2019.

O tema para a primeira produção escrita, na primeira oficina, foi de escolha de cada aluno, a partir dos temas dos minicontos analisados. Houve muita agitação nas turmas envolvidas porque o que parecia fácil, revelou-se uma tarefa não tão simples. Depois de algumas tentativas, reescritas e ajustes, surgiram produções muito interessantes, como mostram os exemplos do Quadro 3.

Quadro 3 – Exemplos das primeiras produções dos alunos

Sala	Miniconto	Aluno(a)
1ºAno	Tentaram abrir seus olhos, Mas não eram mais eles que a guiavam.	Bárbara
2ºAno	Antes as borboletas voavam livremente. Hoje elas estão dentro de mim.	Eduardo
3ºAno	Com tantas portas abertas, logo a minha não teve chave.	Ezequiel

Fonte: elaborado pela autora

A partir da produção dos primeiros minicontos, foi realizada a leitura de todos os textos, e os alunos que não atenderam às características do gênero foram incentivados a ler, reler e reescrever suas produções. As temáticas envolveram os questionamentos do ser diante da vida, como: ilusão, lembranças, dificuldades que temos que enfrentar na vida, violência contra a mulher e falta de oportunidade de muitas pessoas. Nesta etapa, os alunos puderam perceber que “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 1995, p. 243).

Para reforçar essa percepção, realizou-se uma atividade de leitura e reflexão a partir do poema de Carlos Drummond de Andrade “No meio do caminho” e do miniconto inspirado nele, de autoria de Marcelo Spalding:

Houve um tempo em que havia **pedras** no meio do caminho.
Tropeçava-se. Levantava-se. E erguia-se.
Hoje tem uma **bala** no meio do caminho.
No meio do caminho tem uma **bala**.
Tem uma **bala** no meio do ca... .

A segunda oficina deu continuidade à criação de minicontos a partir de temas escolhidos pelos alunos. Houve uma quantidade de textos bastante considerável. Foi possível perceber que os alunos foram se apropriando das características do gênero e que, a partir desse momento, poderiam seguir para a terceira oficina, que envolveria a literatura clássica de forma ressignificada.

A terceira oficina iniciou-se com um diálogo sobre as obras literárias já lidas no primeiro bimestre.

Os alunos rememoraram as narrativas e apontaram os temas relacionados a cada uma e as possíveis relações desses com aspectos da atualidade. Concluíram que esses temas atuais poderiam inspirar minicontos, como mostra o quadro 4.

Quadro 4 – Obras literárias por série e os temas levantados pelos alunos para as produções de miniconto

Ano	Obras envolvidas	Temáticas possíveis	Relação desses aspectos com a atualidade
3º	Vidas Secas - Graciliano Ramos	-Miséria -Fome -Pobreza -Simplicidade -A força da mulher -Falta de perspectiva de vida	-Desigualdade social -O empoderamento feminino -Falta de perspectivas de vida
2º	O Cortiço- Aluísio de Azevedo	- Exploração - Adultério -Homossexualidade -Ganância	-Inveja -Ganância -Cobiça -Avareza
2º	Dom Casmurro - Machado de Assis	-Ciúme -A psicologia humana -Traição -Obsessão	-O empoderamento feminino -Amor -Morte -Insegurança
2º	O Primo Basílio - Eça de Queiroz	-Maldade -Adultério -Ambição -Ilusão -Desilusão	-Chantagem -A maldade humana -Morte -Tristeza
1º	Os Morangos - Giselda Laporta Nicolelis	-Morte -Assassinato	- Morte -Indiferença -Sentir-se superior -Escolhas
	Um Apólogo - Machado de Assis	-Superioridade -Inferioridade	-Ninguém pode se sentir superior aos outros -Humilhação -Competição
	A Moça Tecelã - Marina Colasanti	-Liberdade -Amor -Afetividade -Autonomia -Submissão -Amor x Posse	-Ser solitário - Felicidade - Solidão - Amor -Ser independente - Opção/caminhos

Fonte: elaborado pela autora

Cada aluno escolheu seus temas e alguns conseguiram produzir até três minicontos. Essa etapa do trabalho foi a mais longa, com seis aulas para o exercício de escrita e mais seis aulas para adequações. Houve leitura coletiva das produções, intensa participação dos alunos nas interpretações, nos comentários e nas sugestões. Os minicontos foram finalizados com as etapas de revisão, refacção e redação final. Para exemplificar a produção dos alunos, seguem alguns minicontos inspirados nas obras

lidas.

Quadro 5 – Exemplos de minicontos produzidos por alunos do 3º ano

Aluno	Produção de miniconto com a temática envolvendo a obra: “Vidas Secas”
01	Dias melhores... A seca não acabaria, Então só nos restava rezar. (Gabrielle)
02	Sobreviver. Sou das matas mortas, ressecadas pela seca. Lugar onde sobrevivência não há, pois hei de conquistar. A danada nos escapa pelo dedo, assim como a vida que continuamos a sonhar. (Sammy)
03	Sofrimento. Pensamentos não enchem barriga, mas os vermes haverão de encher. (Samira)
04	Ensejos. Queria eu poder proporcionar oportunidades a mais do que a caatinga reserva para meus filhos. Se ao menos essa oportunidade me tivesse sido concedida. (Samantha)
05	A força feminina. A força a guaiava naquele sol que queimava Seus filhos protegia com a força de uma leoa. Lutava todos os dias para ter comida. Mulher, o que seria se você não existisse? (Isabela)
07	Vida de retirantes. Andei, ando e andarei, mas a lugar nenhum cheguei. O problema é que andando a morte e a seca encontrei. (Thainan)
09	Baleia A profunda imensidão enche o coração e dá forças para caminhar, mas o brilho no olhar não permite, pois a fome a faz calar. (Larissa)
10	A lei do mais forte. A única vez que sorriu sincero foi quando não sabia que a maldade estava nos sorrisos dos Amarelos. (Maria Eduarda)

Fonte: elaborado pela autora

Cada uma das salas do 2º ano se baseou em uma destas três obras: O Cortiço, Dom Casmurro e O Primo Basílio. As produções do quadro a seguir exemplificam como os alunos conseguiram transpor a temática das obras para o gênero miniconto.

Quadro 6 – Exemplos de minicontos produzidos por alunos do 2º Ano

Aluno	Produção de miniconto com a temática de: O Cortiço, Dom Casmurro e O Primo Basílio
1	Alforria. Na sua prisão do sono eterno, ela encontrou a sua carta de alforria. (Ana)
2	Rapariga. Era uma menina moça que sonhava com a vida. E sangrou. Se tornando uma pombinha vivendo a vida. (Iara Souza)
3	Asas À sua pureza foram dadas asas. E feito Pombinha, ela voou. (Bia)
4	Ruína.

	Em meio a tantos castelos ela subiu na torre e se permitiu voar. E atirou-se num reino sem cor, onde suas asas foram cortadas e passou para a decadência. (Iara Rodrigues)
5	Morrer ou largar? De Julieta e de Capitu, o meio termo é o segredo. (Amanda)
7	Frozen. Se Anna fosse brasileira, certamente se chamaria “Capitu”. (Marina)
8	Geração Z Nessa geração as “Capitus” estão paranoicas, antigamente eram os “Bentinhos”. (Fernanda)
9	Triângulo??? Machado de Assis foi o bruxo autor que conseguiu desenhar um triângulo com duas arestas. (Felipe)
10	Suposições. Casmurro, de tanto exclamar... Deixou os leitores a interrogar. (Lázaro)
11	Sem retorno. Vou, mas não volto! Sou flecha e não boomerang. (Luís Gustavo)
12	Luiza. Percebi que precisava. Quando vi. Não tinha. (Ana Carolina)
13	Solidão E de repente minha única companhia foi a solidão. (Carolina)
14	Desilusão. Amargurada, infeliz e sem esperanças. Ela queria um amor, mas foi deixada. Sem nenhuma piedade. (Thayany)

Fonte: elaborado pela autora.

A sala de primeiro ano do Ensino Médio produziu minicontos a partir dos temas dos contos Um Apólogo, Os Morangos e A moça tecelã. Seguem alguns exemplos.

Quadro 7 – Exemplos de minicontos produzidos por alunos do 1º ano

Aluno	Produção de miniconto com a temática diversificada
1	(Des)Caminhos. Às vezes a oportunidade é a pior alternativa. (Bárbara)
2	Súplica Se a cabeça for o problema, vou orar para Santa Guilhotina. Pedirei para me abreviar, ajoelharei aos seus pés. (Maria)
3	Enfrentamento Pra onde foi? Fugiu mas nunca saiu do lugar... (Maria Eduarda)
4	Lembranças. Organizava seu guarda-roupa quando encontrou uma camisa azul, velha, com rasgos, muito gasta... Lembrou-se de como fora no passado, Pessoa de péssimas atitudes... Percebeu que o passado é uma roupa velha que não lhe serve mais! (Mariana)
5	(Super)Ação. Ela se empoderou e foi embora. (Thais Vitória)

Fonte: elaborado pela autora.

Concluindo a pesquisa, a terceira etapa da pesquisa-ação, desenvolvida em outubro e novembro

de 2019, consistiu em que os alunos publicassem nas redes sociais uma parte das produções. Eles criaram um perfil no *Twitter* (@caianarede2019); formaram os “threads”, que são os conjuntos de “tweets”, e os “tweet fixados”, ou seja, as portas de entrada para a publicação dos minicontos. Após a postagem no *Twitter*, os mesmos minicontos foram *printados* e postados no *Instagram* (@caianarede) e divulgados no *WhatsApp*. *Twitter* e *Instagram* mostraram-se mais eficientes para a divulgação da produção dos alunos.

Os resultados mostraram que esta pesquisa contribuiu para

[...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018. p. 67 e 68).

Um dos aspectos importantes a serem ressaltados foi a ativação da curiosidade, da imaginação e da sensibilidade estética dos alunos a partir das leituras. As produções demonstram como a percepção dos alunos se acentuou em relação a temas como a miséria, a fome, a pobreza, a violência, a simplicidade, a força da mulher e a falta de perspectiva de vida, entre outros que esses jovens abordaram ao longo do processo. A pesquisa mostrou que esse projeto, dividido em três grandes partes – 1) leitura de clássicos e de minicontos; 2) produção escrita de minicontos a partir das temáticas observadas nos clássicos e transpostas para a contemporaneidade; 3) divulgação das produções por meio de *Twitter*, *Instagram* e *WhatsApp* –, proporcionou realmente práticas de leitura em que os alunos puderam atingir níveis inferenciais de compreensão dos clássicos e estabelecer um diálogo com suas experiências de vida. No contexto de Ensino Médio, em que muito se observa o desinteresse dos alunos pela leitura, a estratégia de leitura utilizada por esta pesquisa-ação se mostrou eficiente e pode ser reproduzida para outras leituras e outras salas. Houve a oportunidade de usar a internet para buscar minicontos, o que favoreceu um aspecto de multiletramento nessa etapa.

Outro aspecto importante dos resultados a ser considerado é a forma como os alunos foram se apropriando das características do gênero discursivo miniconto e como puderam produzi-lo. Observou-se o que defende Lopes-Rossi (2006): é preciso ter bastante contato com o gênero discursivo que será produzido, por meio de leitura de vários exemplares e comentário das características do gênero, para que os alunos se apropriem de conhecimentos necessários para a produção. Na etapa de produção, a mediação do professor é fundamental, com orientações sobre como obter informações para o texto, como organizá-las de acordo com as características do gênero e, por fim, como revisar as primeiras versões do texto para chegar à forma final a ser divulgada.

Nesta pesquisa, praticou-se a correção colaborativa entre autor, professora e colegas da sala, que liam os textos, opinavam, sugeriam modificações. O clima de cooperação e respeito pela produção dos colegas foi sempre incentivado e mantido.

Finalmente o projeto possibilitou o uso de tecnologias digitais para a divulgação dos resultados, inserindo a produção dos alunos num contexto de multiletramentos que é não apenas desejável no momento sócio-histórico atual, como também muito empolgante para os alunos. Eles puderam ver suas produções chegarem a um público muito maior do que chegariam apenas por meios impressos tradicionais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa mostrou uma maneira de incrementar o gosto pela leitura de literatura e pela produção textual no Ensino Médio. As práticas recomendadas pelos estudos sobre letramento literário tiveram relevância, pois permitiram a inserção dos estudantes em um mundo literário de maneira significativa, dialógica e crítica. Nas produções dos minicontos, nota-se que o diálogo com os clássicos da literatura mostrou-se possível e edificante. O uso da tecnologia digital para a pesquisa de minicontos e a divulgação das produções, especialmente do *Twitter* e do Instagram, foi motivador para os alunos e contribuiu para práticas de multiletramentos em sala de aula.

Foi gratificante para os alunos verem seus textos publicados e compartilhados nas redes sociais e, ainda, serem reconhecidos e elogiados por suas produções. Dessa forma, deixaram de ser agentes passivos e passam a protagonistas de seu processo de construção do saber. A autoestima e o interesse de muitos alunos antes pouco participativos cresceram visivelmente. Da perspectiva dos resultados observados nos alunos, o projeto se mostrou exequível, bem-sucedido e merece destaque especial nas suas etapas de apreensão das temáticas dos minicontos, volta aos clássicos lidos e apreensão de temáticas que poderiam ser abordadas na forma de minicontos e, simultaneamente, diálogo com as experiências e realidades dos alunos. A condição humana foi observada por várias perspectivas; temas sensíveis foram discutidos; novos olhares foram possíveis pelos alunos, de forma que se pôde vivenciar um pouco do direito à literatura e de seu caráter humanizador, nos termos de Cândido (1995).

A pesquisa-ação, em todo o seu processo, possibilitou a esta professora-pesquisadora uma real oportunidade de diálogo com as formulações teóricas que embasaram a pesquisa. Houve possibilidade de refinar sua percepção sobre o processo de leitura e produção escrita dos alunos, de gerar e ressignificar conhecimentos sobre suas salas de aula. Alguns pontos da programação inicial foram revistos e reformulados em decorrência da reflexão crítica a respeito do trabalho docente que esse tipo de pesquisa possibilita, já ao longo de seu desenvolvimento, como afirma Moita Lopes (1996). Conclui-se, portanto,

que esta pesquisa-ação também ressignificou aspectos importantes da prática docente da pesquisadora.

O relato desta pesquisa em sala de aula, assim, oferece uma contribuição no âmbito da leitura de clássicos e da produção de minicontos no Ensino Médio, de forma integrada, motivadora e com possibilidade de divulgação por redes sociais. Constitui-se, também, um modelo que pode ser replicado no atendimento de prescrições da BNCC (BRASIL, 2018). No âmbito dos estudos da Linguística Aplicada com ênfase no ensino de Língua Portuguesa, mostra a viabilidade prática de proposições teóricas que vêm sendo desenvolvidas na área nas últimas décadas, a respeito de leitura e produção de gêneros discursivos, letramento literário e práticas de multiletramentos. Espera-se, assim, que o relato desta pesquisa-ação contribua para inspirar outros docentes que buscam diversificar as práticas de leitura dos clássicos e de produção escrita no Ensino Médio.

7 REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC; SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 abr. 2019.

BUTLEN, M. A leitura: uma pratica cultural polimorfa. *Leitura: Teoria e prática*, Campinas, v. 33, n. 65, p. 13-34, 2015. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/408/254>. Acesso em: 15 maio 2019.

CANDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSCARELLI, C. V. Reflexões sobre as inferências. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 6., Belo Horizonte, 2002. *Anais [...]*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

FRANCO, M. A. S. A pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2016.

KOCH, I. G. V. A construção dos sentidos no discurso: uma abordagem sociocognitiva. *Investigações*, Recife, v. 18, n. 2, p. 9-38, 2005.

KOCH, I. V.; ELIAS, Vanda M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B., BRITO, K. S. (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas: Kaygangue, 2006. p. 79-93.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Aspectos teóricos e sequências didáticas para a produção escrita de gêneros discursivos. *Revista Letras & Letras*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 3, p. 132-157, jun. 2015.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Sequência didática para leitura de reportagem. In: BARROS, E. M. D.; STRIQUER, M. S. D.; STORTO, L. J. (org.). *Propostas didáticas para o ensino da Língua Portuguesa*. Campinas: Pontes, 2018. p. 71-90. v. 1.

MARCUSCHI, L. A. *A Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, n. 9, v. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NOVAES, A. E. Compreendendo a sintaxe das interfaces. In: COSCARELLI, C. V. (org.). *Hipertextos na teoria e na prática*. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2012. p. 11-36.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R. S.; ROSING, T. M. K. (org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

ROJO, R.; ALMEIDA, E. M. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editora, 2012.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SPALDING, M. *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século e a Reinvenção do Miniconto na Literatura Brasileira Contemporânea*. 2008. 81 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SPALDING, M. Presença do miniconto na literatura brasileira. *Conexão Letras*, Porto Alegre, v. 7, n. 8, 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/view/55443/33705>. Acesso em: 17 abr. 2019.

TAFURI, A. *Leitura e produção de minicontos em aulas de língua Portuguesa: o gênero miniconto em sala de aula*. 2019. 101 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Taubaté, Taubaté, 2019.

TODOROV, T. *As estruturas narrativas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

VARGAS, D. S. Por uma visão cognitivista do processo de inferenciação em leitura. *Ciências & Cognição*, v. 20, n. 2, p. 313-330, 2015. Disponível em: http://cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/1024/pdf_64 Acesso em: 18 nov. 2018.

VOLOCHÍNOV, V. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

Title

From the literature classics to social networks with the production of short stories in high school.

Abstract

The reading and production of the textual genre short story are rarely addressed in Portuguese language classes or even in textbooks. For this reason, the main goal of this research was to develop and evaluate a reading and producing project of short stories based on dialogue with literature classics, and propagation through social networks, with 130 students of high school of a state school from São Paulo. The research was based on the bakhtinian conception of language; in the concepts of multi-literacy and literature literacy; in studies about short story; in the socio-cognitive conception of reading and written production. Methodologically, it developed as action research between May to September 2019. It resulted in the production of 360 short stories. So, it is expected that the report of this research will contribute to other teachers who seek motivating practices for reading the classics and writing production.

Keywords

Portuguese Language Teaching; Short story; Multi-literacy; Literature literacy.

Recebido em: 21/09/2021.

Aceito em: 22/04/2022.