

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

ANDRÉ ALEXANDRE SANTOS TAVARES

**QUEM CONTA UM CONTO DIMINUI UM PONTO: A APLICABILIDADE DO  
PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO (PDG) NO ENSINO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA PARA A PRODUÇÃO DO GÊNERO MINICONTO**

Belo Horizonte  
2024

ANDRÉ ALEXANDRE SANTOS TAVARES

**QUEM CONTA UM CONTO DIMINUI UM PONTO: A APLICABILIDADE DO PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO (PDG) NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA A PRODUÇÃO DO GÊNERO MINICONTO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras.

**Área de concentração:** Linguística Aplicada.

**Linha de Pesquisa:** 3D – Ensino do Português.

**Orientador:** Prof. Dr. Luciano Magnoni Tocaia.

Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG  
2024

T231q

Tavares, André Alexandre Santos.

Quem conta um conto diminui um ponto [manuscrito] : aplicabilidade do projeto didático de gênero (PDG) no ensino de língua portuguesa para a produção do gênero miniconto / André Alexandre Santos Tavares. – 2024.

1 recurso online (140 f.: il., tabs., color.) : pdf.

Orientador: Luciano Magnoni Tocala.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino do Português.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 125-129.

Apêndices: f. 130-136.

Anexos: f. 137-140.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Leitura – Teses. 3. Gêneros textuais – Teses. 4. Produção de textos – Teses. 5. Estratégia textual – Teses. I. Tocala, Luciano Magnoni. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

FOLHA DE APROVAÇÃO

QUEM CONTA UM CONTO DIMINUI UM PONTO: A APLICABILIDADE DO PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO (PDG) NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA A PRODUÇÃO DO GÊNERO MINICONTO

ANDRÉ ALEXANDRE SANTOS TAVARES

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino de Português.

Aprovada em 25 de março de 2024, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Luciano Magnoni Tocaia - Orientador

UFMG

Prof(a). Jairo Venício Carvalhais de Oliveira

UFMG

Prof(a). Claudia Mara de Souza

CEFET-MG

Belo Horizonte, 25 de março de 2024.



Documento assinado eletronicamente por Luciano Magnoni Tocaia, Professor do Magistério Superior, em 02/04/2024, às 17:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Jairo Venício Carvalhais de Oliveira, Professor do Magistério Superior, em 03/04/2024, às 15:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Claudia Mara de Souza, Usuário Externo, em 04/04/2024, às 18:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 3028370 e o código CRC 54CAE75E.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a Nossa Senhora, por guiarem os meus passos até aqui. Pela constante proteção, pelas bênçãos concedidas e por acompanharem o meu caminho.

Ao professor Dr. Luciano Magnoni Tocaia, pelo apoio e pela orientação nesta pesquisa, pelo ensino constante e pelas sugestões sábias ao longo da construção deste trabalho.

A minha família: Eliane, Andréia, Francisco, Christopher, Luck e Amendoim (*in memoriam*) pelo apoio, pela cumplicidade, pela escuta atenta e pelo incentivo constante. Por entenderem que minha ausência, muita das vezes, justifica-se pela razão de estar em busca de novos conhecimentos, mas, acima de tudo, por acreditarem que eu poderia chegar até aqui.

Aos alunos e alunas envolvidos nesta pesquisa, protagonistas da ideia desenvolvida neste trabalho, que fizeram somar minhas expectativas e experiência profissional e, sobretudo, participaram assíduos das minhas propostas na sala de aula.

Por fim, aos amigos que a escola me apresentou, com os quais tive a oportunidade de aprender e trocar experiências, por reafirmarem em mim a certeza de que o estudo é o único caminho transformador dentro e fora da sala de aula. Obrigado por fazerem parte da minha construção pessoal, profissional e intelectual.

A todos que fizeram parte desta conquista, minha eterna gratidão!

“Na corrida dessa vida é preciso entender que você vai rastejar, que vai cair, vai sofrer e a vida vai lhe ensinar. Que se aprende a caminhar e só depois a correr. A vida é uma corrida que não se corre sozinho. E vencer não é chegar, é aproveitar o caminho, sentindo o cheiro das flores e aprendendo com as dores causadas por cada espinho”.

(BRÁULIO BESSA, 2018)

## RESUMO

Esta dissertação de mestrado, inserida no âmbito da Linguística Aplicada, propõe uma pesquisa que teve como finalidade elaborar e aplicar um projeto didático de gênero (PDG) para o gênero miniconto com vistas a desenvolver em alunos de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II as capacidades de linguagem por meio da leitura e da produção de texto. Para tanto, este trabalho baseia-se, principalmente, em aspectos fundamentais do ensino de língua portuguesa preconizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Fundamenta-se, também, nos pressupostos teórico-metodológicos propostos pelo Interacionismo sociodiscursivo proposto por Bronckart (1999; 2008), nos estudos sobre gêneros orais e escritos no espaço escolar elaborados por Schneuwly e Dolz (2004) e na análise do processo de aprendizagem e desenvolvimento alicerçados nas concepções de mediação, de zonas de desenvolvimento e de instrumento psicológico conforme postula Vygotsky (2007; 2008). As ações planejadas percorrem, ainda, as pesquisas acerca do gênero miniconto proposto por Spalding (2008), Rodrigues (2011) e Bueno (2021) e os trabalhos sobre PDG desenvolvidos por Guimarães e Kersch (2012; 2014; 2015). Visando a alcançar os objetivos propostos, esta pesquisa se organiza, metodologicamente, a partir da pesquisa-ação para a geração de dados. Assim, construiu-se um modelo didático de gênero a partir da análise de 10 textos, e de um PDG intitulado “Quem conta um conto diminui um ponto”. As produções iniciais e finais foram analisadas levando-se em consideração o modelo didático elaborado e o modelo de análise de textos proposto pelo Interacionismo sociodiscursivo. A partir de nossas análises, pudemos observar que os resultados evidenciam um desenvolvimento satisfatório dos discentes no que tange ao domínio das capacidades de linguagem após a aplicação das atividades do PDG. Dessa forma, julgamos que as oficinas planejadas contribuíram para que os estudantes se tornassem melhores leitores e escritores de minicontos adequados às características inerentes ao gênero.

**Palavras-chave:** interacionismo sociodiscursivo; gêneros textuais; projeto didático de gênero; minicontos.

## ABSTRACT

This master's thesis, in the scope of Applied Linguistics, proposes a research project whose aim is to develop and apply a didactic project on text genre (PDG, from the acronym in Brazilian Portuguese) focused on short fiction, with a view to developing language skills through reading and text production in students of a 9th grade group of Elementary School students. To that end, this work is based on fundamental aspects of Portuguese language teaching, as recommended in the National Curricular Parameters (PCN) and in the National Common Curricular Base (BNCC). This thesis is based on the theoretical-methodological paradigms proposed in Sociodiscursive Interactionism, elaborated by Bronckart (1999; 2008), on studies about oral and written genres in the school environment, developed by Schneuwly and Dolz (2004), and on Vygotsky's analysis on learning and development processes through the conceptions of mediation, development zones, and psychological instruments (2007; 2008). Some planned interventions also cover research on the genre of short fiction as defined by Spalding (2008), Rodrigues (2011), and Bueno (2021), including the work on genre-focused teaching projects by Guimarães and Kersch (2012; 2014; 2015). In order to achieve these objectives, this research is organized, methodologically, from intervention-research to data generation. Furthermore, a didactic model for genre was built based on the analysis of 10 texts and a genre-focused teaching project titled, "Quem conta um conto diminui um ponto" ("The one who tells a story takes off one bit", in English). The initial and final productions were analyzed considering the didactic model developed, and the model for text analysis was established according to Sociodiscursive Interactionism. Following the stage of analysis, it was possible to note that results show satisfactory student development regarding their mastery of language skills after genre-focused activities. Thus, we believe that the workshops contributed to students becoming better readers and writers of short fiction, appropriate to the characteristics inherent to the genre.

**Keywords:** sociodiscursive interactionism; textual genres; didactic project on genre; short fiction.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Zonas de desenvolvimento propostas por Vygotsky .....	24
Figura 2 – Sequência didática de gênero .....	38
Figura 3 – Esquema das etapas de desenvolvimento de um PDG .....	41
Figura 4 – Colégio Magnum .....	52
Figura 5 – Produção inicial do aluno “Determinação” .....	98
Figura 6 – Produção inicial da aluna “Resiliência” .....	101
Figura 7 – Produção inicial do aluno “Cordialidade” .....	104
Figura 8 – Produção final do aluno “Determinação” .....	106
Figura 9 – Produções finais da aluna “Resiliência” .....	109
Figura 10 – Produção final do aluno “Cordialidade” .....	112
Quadro 1 – Estrutura Básica de um PDG .....	43
Quadro 2 – Modelização didática para o gênero miniconto .....	60
Quadro 3 – Resumo do Projeto Didático de Gênero “Quem conta um conto diminui um ponto” .....	63

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA</b> .....	11
<b>OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA</b> .....	15
Objetivo geral .....	15
Objetivos específicos .....	15
Perguntas de pesquisa .....	16
Descrição organizacional do trabalho .....	16
<b>CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	18
1.1 A produção escrita sob a ótica dos documentos oficiais para o ensino fundamental .....	18
1.2 A produção de texto na visão vygotskyana .....	22
1.3 O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) .....	26
1.3.1 Gêneros de textos e questões de textualidade .....	27
1.3.2 O modelo de análise textual do ISD .....	31
1.4 O ensino de gêneros textuais .....	37
1.4.1 Do modelo didático de gênero (MDG) ao projeto didático de Gênero (PDG) .....	37
1.4.2 As capacidades de linguagem .....	44
1.5 O gênero textual miniconto .....	46
<b>CAPÍTULO II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	51
2.1 O contexto da pesquisa .....	51
2.2 O professor-pesquisador .....	52
2.3 Etapas da pesquisa e coleta de dados .....	54
2.4 Procedimentos de análise dos dados .....	57
2.5 Aspectos éticos da pesquisa .....	58
<b>CAPÍTULO III – MODELO DIDÁTICO DE GÊNERO E PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO</b> .....	60
3.1 O modelo didático para o gênero miniconto .....	60
3.2 O projeto didático de gênero .....	63
3.2.1 Percurso e procedimento das oficinas .....	63
<b>CAPÍTULO IV – ANÁLISE DE DADOS</b> .....	97
4.1 Análise das produções iniciais .....	98
4.1.1 A produção inicial do aluno “Determinação” .....	98
4.1.2 A produção inicial da aluna “Resiliência” .....	101
4.1.3 A produção inicial do aluno “Cordialidade” .....	103
4.2 Análise das produções finais .....	105
4.2.1 A produção final do aluno “Determinação” .....	105
4.2.2 As produções finais da aluna “Resiliência” .....	108
4.2.3 A produção final do aluno “Cordialidade” .....	112
4.3 Cotejo dos dados analisados .....	114
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	121
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	125
<b>APÊNDICES</b> .....	130
<b>ANEXO</b> .....	137

## INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Ensinar é (r)existir.

As transformações que ocorrem nas práticas escolares acabam resultando na necessidade de nós – docentes – atualizarmos nossas atuações pedagógicas a fim de promover um ensino-aprendizagem mais profícuo em sala de aula. A frase que inicia esta introdução, por conseguinte, ilustra a participação e a preocupação dos professores frente ao contexto escolar. Segundo Pimenta (2005),

entendemos que uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; e da revisão das tradições (...) Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de seus anseios e angústias, do sentido que tem em sua vida o ser professor (...) (PIMENTA, 2005, p. 528).

Dessa maneira, ao observar as mudanças que os avanços tecnológicos promovem no mundo e, conseqüentemente, no ambiente escolar, os processos de letramento e a prática docente assujeitam o professor a questionamentos de como trabalhar de modo particularizado (e satisfatório) a originalidade e o ineditismo dos gêneros que perpassam o espaço dos alunos.

Nesse sentido, o ensino de leitura e produção textual há muito tempo tem levantado diversas discussões, principalmente, como devem ser ensinados para uma produtiva aprendizagem de língua portuguesa. A partir do uso da tecnologia nos ambientes escolares, urge-se, ainda mais, a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e como elas estão (e serão) inseridas na escola.

Na contemporaneidade, as mudanças sociais impuseram ao professor novas maneiras de ensinar e (re)significar o que era proposto para os alunos. Além disso, a presença de múltiplas linguagens devido às tecnologias acarretou novas adaptações de gêneros textuais até então cristalizados na vida dos discentes, como, por exemplo, o conto, ressignificado para o miniconto.

Rojo (2009) assevera que

cabe, portanto, também à escola potencializar o diálogo multicultural trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. (ROJO, 2009, p. 115).

Assim, evidencia-se a necessidade de expor também aos alunos os diversos gêneros em circulação, com o intuito de trabalhar suas propriedades a depender de cada segmento em que estão inseridos.

As lacunas existentes nos materiais didáticos usados na sala de aula coadunam com certas práticas docentes que, por vezes, servem apenas para cumprir o planejamento “engessado” imposto pela escola e, por parte do aluno, como subterfugio de não ser reprovado na disciplina. Avaliações externas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), por exemplo, mostram o diagnóstico básico da educação brasileira e revelam fatores que podem comprometer o progresso dos alunos. A aplicação<sup>1</sup> mais recente do Saeb, realizada em 2021, mostra que a proficiência média em língua portuguesa caiu em todos os segmentos avaliados, o que designa uma necessidade de um ensino de qualidade para melhorar as habilidades dos estudantes.

Para tal fim, esta pesquisa parte de um problema ainda visível dentro da sala de aula: a centralidade do texto como objeto de ensino-aprendizagem além dos estudos gramaticais. Como observam Paulino *et al.* (2001, p. 44), “o conhecimento dessas variantes amplia as possibilidades do processo ensino/aprendizagem da leitura, evidenciando a necessidade de uma prática dinâmica que trabalhe com textos diferentemente codificados, diferentemente veiculados (...)”. Sob esse prisma, observa-se que o aperfeiçoamento do professor e o processo de didatização escolar são fatores preponderantes para a recepção e o ensino de novos textos na vida dos estudantes.

Questionamentos sobre o que (e como) se ensina, fizeram-nos repensar novas abordagens, além de refletir a respeito do que é exposto nos materiais didáticos. Readequar os conteúdos e adaptá-los ao perfil das turmas e dos alunos, visando, de fato, a um ensino de língua mais produtivo dentro e fora da sala de aula é necessário. Carece também aperfeiçoar as práticas docentes visto a demanda que a sociedade exige, bem como os documentos que regem

---

<sup>1</sup> Informação obtida através do site: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-saeb-e-do-ideb-2021>. Acesso em 07 set. 2023.

o ensino de língua no Brasil, a título de exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, doravante PCNs e BNCC, para que o processo de ensino-aprendizagem dos alunos não se torne mecânico e sem sentido para os sujeitos envolvidos.

A problemática exposta nesta pesquisa origina-se a partir de uma escola em construção na qual deseja que a sala de aula seja um espaço otimizado em relação ao trabalho com diferentes gêneros juntamente ao uso das tecnologias e, muito destas, envolvidas com a realidade dos estudantes a fim de que eles possam, por meio das capacidades de linguagem, atuar no ambiente escolar. É fundamental, portanto, termos aportes para nossa prática docente a fim de que se leve a universidade para dentro da escola, conectando os conhecimentos adquiridos academicamente com as condutas pedagógicas do ensino básico.

De tal maneira, segundo Guimarães e Kersch (2012, p. 41), é “fazer a diferença no seu local de trabalho, que se sente desafiado a inovar a sua prática”. Isto significa que diante dos subterfúgios que sempre nos deparamos no contexto escolar, urge a necessidade de adequar as práticas, adaptar os planejamentos e criar maneiras de se chegar até o aluno para que os objetivos de ensino relacionados à leitura e à produção textual constituam de maneira satisfatória o aprendizado.

Para Oliveira (2012, p. 77), “o professor precisa estar apto a encarar os atuais desafios e para isso é fundamental o investimento em uma formação continuada que discuta subsídios teóricos ancorados na prática da sala de aula”. Propusemos, então, um modelo de ensino fundamentado em um projeto didático de gênero (PDG) que surta efeito para a leitura e produção de minicontos no ambiente escolar e, quiçá, corrobore também nos meios sociais em que os estudantes estão envolvidos.

Um dos fatores que aguçou a proposição para esta pesquisa foi a inquietude em relação ao que se fazer em sala de aula frente aos gêneros adaptados hodiernamente, questionando, assim, a necessidade de viabilizar as condutas e os projetos didáticos a fim de se realizar práticas pedagógicas mais instrutivas e eficazes. A motivação para a pesquisa surgiu a partir da necessidade da adequação do ensino desses gêneros na vida dos estudantes e do trabalho que os professores exercem dentro do contexto escolar.

Além disso, este trabalho tem por fundamento o aprimoramento da leitura e da escrita dos alunos, além da prática docente do professor em sala de aula, visto que é imprescindível a importância de um exercício escolar a partir de uma concepção interativa da linguagem. Isso posto, um trabalho que não seja recortado ou artificializado apoiado nos sujeitos envolvidos, mas que crie condições para que os discentes leiam e produzam textos em situações praticamente idênticas às que eles encontrarão nas relações em sociedade.

A partir do trabalho com gêneros, esta pesquisa dedica-se à atividade com o miniconto por acreditar na possibilidade que ele possa promover em relação ao letramento na sala de aula, fomentando o apreço por parte dos docentes e discentes, visto que esses textos são um convite à imaginação e à discussão de temas subversivos presentes no meio social dos alunos. Outrossim, a propensão por esse gênero pode contribuir por um maior apreço por parte dos aprendizes no que tange à leitura e à produção textual, dado que são textos mais curtos devido à alta demanda tecnológica e à velocidade das informações.

O dinamismo que a comunicação impôs a esse gênero, favoreceu a narrativa curta, mas sem deixar de contar a história completa. A partir dessa brevidade, como pontua Barbosa (2022, s/p) “vemos o reflexo da modernidade em nosso cotidiano, a falta de tempo e espaço em nossas vidas, e a nossa aproximação cada vez mais intensa com o meio digital”. À vista disso, esta pesquisa vai ao encontro das ideias preconizadas pela BNCC a qual nos diz que

os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BRASIL, 2017, p. 67).

Em suma, percebe-se que a contemporaneidade nos traz gêneros mais atuais e dinâmicos em consonância à vida dos alunos, sejam eles em diferentes linguagens: verbal, não verbal, musical, tecnológica, dentre outras.

Além dos motivos elencados, justifica-se, ainda, a necessidade de se promover o ensino de gêneros que fazem parte diretamente do meio dos estudantes. Portanto, acredita-se que o miniconto possa ajudar a alcançar esse propósito, pois incita a curiosidade e convida à imaginação, uma vez que tenta

expressar toda a mensagem em um mínimo espaço de construção. Além do mais, o trabalho com minicontos poderá oportunizar ao aluno a leitura, interpretação e escrita, utilizando o gênero como um instrumento de mediação (Vygotsky 2007; 2008) para que amplie a sua compreensão e conheça as diferentes habilidades em textos narrativos.

Desse modo, o projeto didático de gênero desenvolvido constrói-se a partir de uma proposta que poderá conduzir professores a desenvolverem atividades que explorem outros gêneros e que também possam estar vinculados às práticas sociais e pedagógicas dos aprendizes, pois se observa que o ensino-aprendizagem atual em que professores e alunos estão inseridos requer uma atualização das didáticas utilizadas, tornando a prática docente mais significativa ao conduzir os alunos a serem protagonistas de suas ações e contribuindo com melhorias em seus processos formativos.

## **OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA**

### **Objetivo geral**

Elaborar e aplicar um projeto didático de gênero (PDG) para o gênero miniconto com vistas a desenvolver em alunos de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II as capacidades de linguagem por meio da prática da leitura e da produção de texto.

### **Objetivos específicos**

Para cumprir o objetivo geral, colocam-se os seguintes objetivos específicos:

- Produzir um modelo didático para o gênero miniconto de forma a compreender a dimensão sociocomunicativa e as estruturas composicionais do gênero;
- Elaborar, para o PDG, oficinas com atividades que contemplem o desenvolvimento das três capacidades de linguagem: de ação, discursiva e linguístico-discursiva;

- Comparar a produção inicial e final dos alunos a fim de verificar o desenvolvimento das capacidades de linguagem no aprendizado da leitura e da escrita;
- Analisar como o PDG contribuirá para a leitura e a produção do gênero miniconto, aprimorando o conhecimento dos alunos a respeito de textos narrativos.

### **Perguntas de pesquisa**

Fundamentando-se nos objetivos elencados, estabelecemos algumas perguntas de pesquisa às quais conduzem nossas ações:

- a) Quais dificuldades os alunos apresentam ao produzir o miniconto?
- b) Qual seria um modelo didático praticável para o ensino desse gênero?
- c) Quais atividades auxiliam os estudantes a desenvolverem as capacidades de linguagem essenciais para a produção do gênero?
- d) Como a aplicabilidade dos aspectos contextuais, discursivos e linguísticos, contemplados no PDG, contribuem para a formação de leitores e de produtores do gênero miniconto?
- e) Os alunos apropriam-se, em suas produções textuais, dos aspectos discursivos e linguístico-discursivos após a realização do PDG?

### **Descrição organizacional do trabalho**

Com o intuito de organizar as ideias apresentadas e guiar o percurso de maneira coerente, dividimos a presente pesquisa em quatro capítulos.

O primeiro capítulo apresenta o referencial teórico que utilizamos para alicerçar este trabalho. Nele, buscamos delinear uma exposição da produção escrita sob a ótica dos documentos oficiais para o ensino básico, a produção de texto na visão vygotskyana e os enfoques do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) no que concerne aos gêneros de texto, questões de textualidade e o modelo de análise textual do ISD. Apontamos, ainda, o ensino de gêneros textuais a partir dos materiais didáticos disponíveis, a saber: a sequência didática, o modelo didático de gênero e o projeto didático de gênero, assim como

a abordagem das capacidades de linguagem para, em seguida, descrevermos o gênero trabalhado nesta investigação: o miniconto.

No segundo capítulo, apresentamos o percurso metodológico adotado e o tipo de pesquisa realizada, especificamente, a pesquisa-ação. Além disso, descrevemos a respeito do professor-pesquisador e do contexto da pesquisa, ressaltando a escola e os alunos envolvidos, bem como os aspectos éticos implicados. Expomos, ainda, as etapas de realização do PDG e a coleta de dados para análise das produções dos alunos, além do procedimento de geração de dados.

No terceiro capítulo, apresentamos a modelização didática do gênero miniconto, elaborado por nós, para guiar o desenvolvimento deste trabalho. Em seguida, evidenciamos o projeto didático de gênero “Quem conta um conto diminui um ponto”, destacando cada uma das nove oficinas elaboradas e aplicadas aos alunos tal como os seus respectivos módulos.

No quarto e último capítulo detalhamos as análises dos dados a partir das capacidades de linguagem mobilizadas e desenvolvidas no PDG. Promovemos um cotejo entre as produções iniciais e finais dos estudantes, investigando as evidências de desenvolvimento dos alunos como leitores e produtores do gênero miniconto.

Ademais, a dissertação apresenta esta introdução no qual projeta a contextualização e justificativa para tal investigação, tal como os objetivos e as perguntas de pesquisa. Além disso, exhibe uma seção referente às considerações finais que expõe o que foi alicerçado nos capítulos anteriores e as possíveis contribuições advindas de nosso trabalho para, porventura, trabalhos futuros.

## **CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Neste capítulo, objetivamos discutir o quadro teórico no qual se fundamenta esta pesquisa e que subsidia o trabalho do professor de Língua Portuguesa. Inicialmente, apresentamos a produção escrita sob a ótica dos documentos oficiais para o ensino fundamental (BNCC e PCN) e a pertinência e contribuição que eles acarretam para o ensino. Em seguida, discorreremos sobre a produção de texto na visão vygotskyana, sob o viés das ideias propostas por Vygotsky (2007; 2008), Oliveira (1993) e Friedrich (2012). Adiante, com base nos estudos de Bronckart (1999; 2008), abordaremos as orientações epistemológicas do interacionismo sociodiscursivo (ISD) e o modelo de análise textual proposto por essa corrente teórica.

Na sequência, à luz das reflexões teóricas propostas por Schneuwly e Dolz (2004), Marcuschi (2008), Antunes (2009), Bakhtin (2011), Rojo (2012; 2015) e Koch (2013), trataremos dos conceitos de gêneros e questões de textualidade, bem como os materiais disponíveis para alicerçar o ensino deles na sala de aula, a saber: a sequência didática, o modelo didático de gênero e, especificamente, o projeto didático de gênero que foi desenvolvido nesta pesquisa. Por fim, dissertamos a respeito das capacidades de linguagem e realizamos uma caracterização do gênero miniconto, definido para ser trabalhado em nossa pesquisa.

### **1.1 A produção escrita sob a ótica dos documentos oficiais para o ensino fundamental**

A etapa mais longa da Educação Básica encontra-se durante o Ensino Fundamental, que acolhe estudantes entre 6 e 14 anos. Ao longo desse período, as mudanças impostas por essas faixas etárias atuam como desafios aos currículos escolares, seja pelas lacunas existentes devido a anos anteriores ou adversidades impostas pelas mudanças sociais contemporâneas. Contudo, cabe-nos discorrer sobre os documentos mais importantes que regem o funcionamento da Educação Brasileira atualmente: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e como esses documentos direcionam e auxiliam o gerenciamento escolar.

Formar estudantes críticos, cientes de seus direitos e deveres é um dos objetivos primordiais da escola. A partir desse propósito, o currículo escolar funciona como um meio em que os objetivos institucionais poderão ser alcançados com o intuito de delinear os conteúdos e as habilidades a serem ensinados e aprendidos pelos alunos de acordo com a série em que cada discente se encontra. Desta forma, os PCNs e a BNCC são currículos que funcionam como alicerces para o trabalho docente.

Os PCNs, no que lhes respeita, são diretrizes mais antigas que buscam auxiliar os docentes no processo de formação dos estudantes. São documentos separados por disciplinas que colaboram com a revisão curricular e as discussões pedagógicas com o intuito de orientar e adequar as propostas curriculares quando necessário. Elaborado na segunda metade da década de 1990, objetiva-se uniformizar o currículo nacional além de definir os conteúdos básicos a serem ensinados na escola, portanto, entende-se que o documento é preponderante para a criação de melhores condições mais acessíveis no desenvolvimento do trabalho escolar.

Além disso, para guiar o trabalho, os PCNs estipulam que o docente estabeleça o que deverá ser ensinado, contudo, compreendendo como e quando ensinar. Ou seja, a fim de se obter os propósitos almejados, cabe ao professor, segundo o documento, elaborar e organizar o planejamento conforme as demandas estipuladas pelo ambiente escolar, pela turma e pelas individualidades de cada aluno, propondo, assim, situações ajustáveis às capacidades observadas em sala de aula.

Nos excertos dos PCNs, defende-se também a formação de sujeitos capazes de interferirem em sua própria realidade, isto é, desenvolvendo capacidades necessárias para se adaptarem às condições impostas pela sociedade. Ainda, cabe aos professores e aos alunos, uma interação com o intuito de construir os conhecimentos para que possam interatuarem no processo de ensino e aprendizagem. Ao contemplarem o terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental, os PCNs de língua portuguesa dizem respeito à importância de refletir sobre as práticas pedagógicas, contribuindo para a formação dos professores no processo educativo em quaisquer regiões brasileiras. Assim, para os PCNs, o ensino fundamental deve fornecer para os alunos capacidades que objetivem a

utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1988, p. 7-8).

Daí em diante, consolida-se uma base para as discussões curriculares da área de língua portuguesa e para a elaboração de propostas didáticas com a intenção de contemplar as práticas de ensino a partir da linguagem, tornando os alunos capazes de assumirem a palavra nas mais diversificadas situações que os impõem socialmente. Deste modo, um projeto educativo, como reitera os PCNs (1988, p. 19) “atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania”.

Entretanto, existem algumas variáveis do ensino-aprendizagem que permeiam a prática pedagógica, em particular: o aluno, os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem e a mediação do professor (BRASIL, 1988, p. 22). Logo, as condições para que os alunos possam desenvolver suas habilidades discursivas devem permear esse trio, a fim de que a leitura e a escrita satisfaçam as demandas escolares e sociais. Para isso, as atividades curriculares em língua portuguesa devem estar vinculadas, progressivamente, às competências discursivas dos alunos.

Então, conforme postula os PCNs, espera-se que o aluno seja inserido no mundo da escrita, participando do seu contexto social, a partir de atividades propostas pela escola, visto que, segundo os PCNs,

o texto produzido pelo aluno, seja oral ou escrito, permite identificar os recursos lingüísticos que ele já domina e os que precisa aprender a dominar, indicando quais conteúdos precisam ser tematizados, articulando-se às práticas de escuta e leitura e de análise lingüística. Nessa perspectiva, os conteúdos de língua e linguagem não são selecionados em função da tradição escolar que predetermina o que deve ser abordado em cada série, mas em função das necessidades e possibilidades do aluno, de modo a permitir que ele, em sucessivas aproximações, se aproprie dos instrumentos que possam ampliar sua capacidade de ler, escrever, falar e escutar (BRASIL, 1988, p. 37).

Por outro lado, a BNCC é um documento que estipula os conhecimentos essenciais que as escolas, públicas ou privadas, devem seguir a fim de que os

alunos da Educação Básica aprendam aquilo que é estipulado por ela. Contudo, como os PCNs, a BNCC não determina a maneira de se ensinar, mas o que ensinar. Assim, cada instituição define o seu currículo pautado também nas variabilidades locais e regionais. Por ora, focaremos nesta seção, na visão da produção escrita segundo os documentos oficiais destinados ao ensino fundamental.

Segundo a BNCC (2018, p. 63), a área de Linguagens tem por finalidade “possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas (...)”, ressaltando ainda que ler e escrever possibilita aos estudantes construir diversificados conhecimentos, a partir de suas participações e protagonismos nas práticas de linguagem. Para tal, a BNCC assume igualmente aos PCNs a centralidade do texto como

(...) unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 67).

Dessa maneira, para fins de organização, a BNCC apresenta quatro eixos como práticas principais a fim de estipular as habilidades a serem trabalhadas, a saber: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. No entanto, nesta pesquisa, trataremos, especificamente, dos eixos de leitura e produção de textos.

A partir da proposta da BNCC, o componente curricular de Língua Portuguesa tem por objetivo ampliar as possibilidades dos estudantes em práticas e atividades diferentes de cidadania. Além disso, frisa as competências de leitura e produção escrita no que diz respeito a

apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2018, p. 87).

E acrescenta que o aluno terá que

ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo (BRASIL, 2018, p. 87).

Assim, a Base propõe que sejam propostos aos alunos textos que estejam inseridos dinamicamente na prática escolar e na vida social, e que seja necessário entender e saber usufruir deles enquanto indivíduos pertencentes ao meio social em que estão inseridos.

Em relação à produção de textos, tanto os PCNs quanto a BNCC, destacam a importância de desenvolver habilidades de maneira contextualizada e situadas dentro da produção, perpassando diferentes projetos e finalidades em virtude do meio social do aluno. Além disso, a produção visa ministrar as diferentes exigências que se impõem aos textos a depender da composição que eles determinam, sejam eles escritos, orais ou multissemióticos. Assim, é necessário que se estabeleça as relações entre o texto a fim de se levar em conta a construção do estilo do gênero.

Em suma, o apanhado feito até aqui em relação aos documentos oficiais que guiam a educação básica objetivam, além de instruir e ensinar, repensar a prática docente e o papel do professor no dia a dia escolar, visto que o texto, base do trabalho dentro e fora da sala de aula, deve contribuir para a formação de alunos linguisticamente capazes de dialogarem no meio em que estão inseridos socioculturalmente.

## 1.2 A produção de texto na visão vygotskyana

Ao longo de seus estudos sobre o desenvolvimento do ser humano, Vygotsky (2007; 2008) aponta que a interação social é um processo em que a relação do sujeito com o meio em que ele vive é fundamental para o conhecimento, além disso, o autor destaca a relação do homem com o mundo e a vinculação mediada por diversos fatores entre eles. Oliveira (1993, p. 26, ênfase da autora) afirma que a “mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser **direta** e passa a ser **mediada** por esse elemento”, por isso, a

relação do homem com o mundo não se faz de maneira direta, mas sim, de forma mediada.

Segundo tal lógica, compreende-se a importância da escola frente às funções que ela exerce na vida dos alunos, dos professores e, como um todo, da sociedade. Vygotsky (2007; 2008) defende a valorização pedagógica para o desenvolvimento e a aprendizagem do indivíduo, sendo, portanto, indispensável para o ser humano. Esse vínculo entre escola e sociedade tipifica-se como uma forma mediadora, visto que as relações estabelecidas pelos meios sociais e físicos em que os sujeitos estão inseridos, ocasionam, assim, a aprendizagem. De acordo com a teoria interacionista, o contexto social é preponderante para a aprendizagem e para o desenvolvimento do indivíduo, pois estarão interligados o contexto e a interação dos sujeitos por meio de uma mediação que é o elo responsável por interceder entre o homem e o mundo.

Fundado a essa perspectiva, Vygotsky (2007; 2008) ressalta dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos – considerados uma espécie de material que é interposto entre os sujeitos e o trabalho que desempenham – e os signos – uma ferramenta que age no processo psicológico do ser. A linguagem, por sua vez, pode ser considerada um pilar que possibilita a interação entre os falantes, ou seja, a troca de ideias, de informações e de experiências são fatores fundamentais nas relações dos indivíduos e contribuem para a construção do conhecimento, caracterizando-se, como reforça Oliveira (1993, p. 34), um “sistema simbólico básico de todos os grupos humanos”.

Cabe destacar que a noção de instrumento psicológico, em Vygotsky, também nos ajuda a entender as relações entre o homem e o mundo, uma vez que as capacidades que os indivíduos têm de internalizar instrumentos psicológicos, permite as atuações e relações no mundo que eles mantêm por meio da fala e da escrita – a linguagem, a título de exemplo, é um instrumento psicológico. Friedrich (2012) ressalta que

todas as funções psíquicas superiores, como por exemplo, a atenção voluntária ou a memória lógica, surgem com o auxílio dos instrumentos psicológicos e, conseqüentemente, se constituem como fenômenos psíquicos mediatizados (FRIEDRICH, 2012, p. 53).

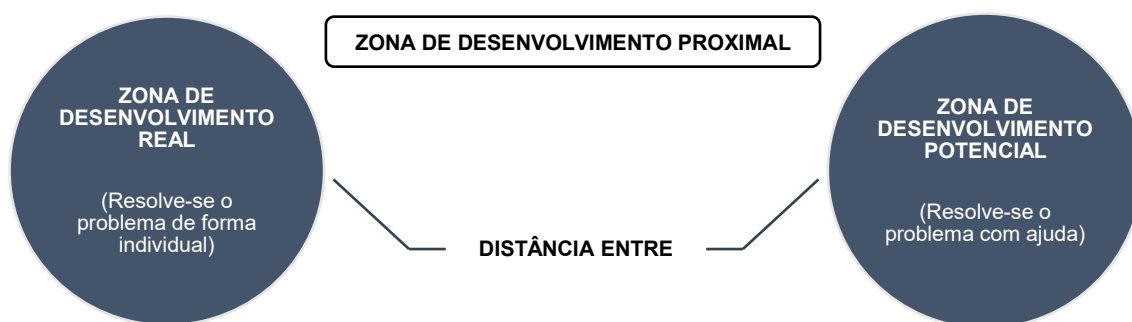
Ou seja, é nesse limiar, conforme aponta Friedrich, que encontramos aquilo que deveríamos memorizar (estímulo) e aquilo que, de fato, memorizamos (reação). Surge, então, a inserção de instrumentos que auxiliam de maneira intermediária o processo de desenvolvimento dos sujeitos para que o homem utilize dos processos naturais e dos meios que lhe dispõe com a finalidade de atingir seus objetivos. Portanto, as interações e relações que ocorrem entre as pessoas nas instituições sociais contribuem para a interiorização dos sujeitos.

À vista disso, as atividades humanas, aqui, especificamente as que estão envoltas do processo escolar, são compartilhadas pelos integrantes que pertencem ao grupo social envolvido, permitindo a interação e a comunicação entre eles. Assim,

é a partir de sua experiência com o mundo objetivo e do contato com as formas culturalmente determinadas de organização do real (e com os signos fornecidos pela cultura) que os indivíduos vão construir seu sistema de signos, o qual consistirá numa espécie de “código” para decifração do mundo (OLIVEIRA, 1993, p. 37, ênfase da autora).

Logo, pode-se considerar que os alunos sofrem influência do mundo social e, a partir disso, transformam seu meio, suas vivências e suas relações interacionais com os demais. Assim, o aprendizado que ocorrerá nos alunos estará vinculado ao desenvolvimento por meio das zonas de desenvolvimento que são apresentadas pelos estudos vygotskyanos. Adiante, segue um esquema para ilustrar as zonas de desenvolvimento concebidas por Vygotsky.

Figura 1 – Zonas de desenvolvimento propostas por Vygotsky.



Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa.

A mediação que ocorre na sala de aula, além de outros fatores, tem o intuito de estimular essas zonas e os processos de evolução dos alunos, dado que a escola, intermediária desses processos, exerce papel fundamental, estabelecendo estratégias para o desenvolvimento e a potencialidade de seus alunos. Isso posto, a zona de desenvolvimento real (ZDR) é a capacidade que o aluno apresenta em já conhecer e se mostrar capaz de realizar, sozinho, atividades sem o auxílio de outro indivíduo. A zona de desenvolvimento proximal (ZDP), caracteriza-se como estímulos para alcançar o progresso potencial, ou seja, um intermédio entre o saber atual e o conhecimento a ser alcançado, mas que ainda não foi atingido. A partir de então, pode-se projetar a zona de desenvolvimento potencial que, a contar da ZDR, é possível perceber quais são as potencialidades a serem desenvolvidas pelo indivíduo, ou seja, um conhecimento que ainda não foi consolidado e que a mediação do professor contribuirá para elaborar as estratégias para que o aluno chegue ao desenvolvimento real, isto é, a partir daí, o estudante poderá desempenhar tarefas com a assistência de pessoas mais aptas.

A partir das ideias expostas por Vygotsky, nota-se que o trabalho do professor deverá se antepor ao desenvolvimento do aluno, ou seja, será instruído aquilo que está em fase de aprendizado, interferindo na zona de desenvolvimento proximal. O papel da intervenção pedagógica para Oliveira (1993), segundo as concepções de Vygotsky, é imprescindível para o ensino escolar, pois

se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Mas o desempenho desse papel só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas (OLIVEIRA, 1993, p. 61-62).

Deste modo, o conteúdo a ser desenvolvido na sala de aula deve considerar o nível de desenvolvimento real dos alunos. E o roteiro didático a ser seguido, só estará completo se as competências potenciais também forem levadas em consideração. A produção textual, por sua vez, exerce um papel

fundamental nas aulas de Língua Portuguesa em virtude de ser utilizada como um instrumento mediador entre o ensino e a aprendizagem dos sujeitos envolvidos, pois, no decurso do processo textual, o professor terá a oportunidade de interferir nas zonas de desenvolvimento dos alunos para que o estudante avance naquilo que para ele já está consolidado, porém, aperfeiçoando o que ainda não alcançou.

### **1.3 O interacionismo sociodiscursivo**

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), segundo Lousada (2010, p. 5), caracteriza-se como “uma orientação epistemológica geral, ou um posicionamento epistemológico e político, construído essencialmente a partir das obras de Spinoza, de Marx e de Vygotsky (1934/2001)”. Para os estudiosos de tal teoria, destaca-se a relevância da linguagem, materializada em textos, para as interações sociais. Conseqüentemente, a aprendizagem e o desenvolvimento dos indivíduos ocorrem no decurso do aprendizado de gêneros textuais que são impostos em conformidade com o que é necessário em determinadas situações.

Desse modo, segundo o ISD, percebe-se a necessidade de se trabalhar com os textos para o desenvolvimento humano, já que é no (e pelo) discurso imposto dentro e fora da escola que o processo de ensino-aprendizagem se mantém em constante transformação na vida dos aprendizes envolvidos. Para o ISD, a linguagem é concebida como um papel fundamental da atividade discursiva no desenvolvimento dos sujeitos, pois objetiva-se a desenvolver, segundo Lousada (2010), trabalhos em três níveis basilares do interacionismo social, a saber: os pré-construídos, as mediações formativas e o desenvolvimento.

No nível dos pré-construídos, o objetivo do ISD é analisar a funcionalidade dos textos a partir dos gêneros textuais com base em uma ação coletiva e que se relacionem com as formações sociais, adaptando-os conforme às exigências propostas pelas atividades. Em relação às mediações formativas, o ISD postula que podem se realizar em vários locais, porém, especificamente, interessa a ele (e a nós nesta investigação) o sistema educacional, pois faz parte de um local formador na sociedade e que se pode propor métodos, como o PDG, por exemplo, para o processo de ensino-aprendizagem com diversos aprendizes.

Em função disso, o ISD estabelece no terceiro nível – o do desenvolvimento, que o educador consiga relacionar a forma de construção do conhecimento com as condições que visam transformar a compreensão das pessoas, assim como os efeitos que propiciarão nelas. Logo, a partir de tais abordagens é que o interacionismo social mostra-se pertinente para o estudo e as análises das interações entre os indivíduos no uso da linguagem.

### 1.3.1 Gêneros de textos e questões de textualidade

Os seres humanos relacionam-se uns com os outros a partir de determinadas situações sociais que implicam ações intermediadas pela linguagem. O agir social e a interação com o outro ocorrem por meio de textos, assim, Antunes (2009, p. 50, ênfase da autora) aponta que a textualidade é “a condição que têm as línguas de somente ocorrerem sob a *forma de textos* e as propriedades que um conjunto de palavras deve apresentar para poder funcionar comunicamente”. Cabe à escola, portanto, promover o domínio desses artefatos a fim de que os alunos consigam utilizar os gêneros como materiais que atestem suas práticas languageiras.

A concepção de texto é bastante ampla e, até hoje, muito difundida. Bronckart (1999, p. 137) faz ver que texto é “(...) toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário (...)”. Ainda sob a perspectiva do autor, Bronckart (1999, p. 72) alega que “os textos são produtos das atividades humanas e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais (...)”. Parte dessa visão, vai ao encontro do que postula os PCNs em relação ao ensino dos textos na sala de aula com o intuito de ampliar a aprendizagem dos gêneros socialmente situados no meio dos aprendizes.

Os PCNs mostram-nos que

todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura (BRASIL, 1998, p. 21).

Ou seja, as atividades discursivas, orais ou escritas, têm como alicerce o texto que, por sua vez, deve apresentar-se como unidade significativa para os seus falantes. Geraldi (1984) destaca também a importância do uso do texto nas aulas de Língua Portuguesa, o que coaduna com o ensino pautado na teoria sociointeracionista que considera a linguagem como instrumento de interação social. Para Bronckart (1999), somos confrontados a uma numerosa quantidade de textos que, por sua vez, são organizados em gêneros. Diante disso, o texto produzido pelos alunos pode auxiliar a identificar o que ele já sabe e o que precisa aprender em função dos objetivos do professor.

Porém, as definições para texto, até então, mostram-se redutoras, pois contempla apenas o texto verbal (oral ou escrito) e, atualmente, dispomos de outros estilos que chegam à escola. Marcuschi (2008), ao recuperar a definição de texto proposta por Beaugrande (1997), frisa quatro implicações:

1. o texto é visto como um *sistema de conexões entre vários elementos*, tais como: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações etc.
2. o texto é construído numa orientação de *multissistemas*, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral *multimodal*;
3. o texto é um *evento interativo* e não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma coprodução (coautorias em vários níveis);
4. o texto compõe-se de *elementos que são multifuncionais* sob vários aspectos, tais como: um som, uma palavra, uma significação, uma instrução etc. e deve ser processado com esta multifuncionalidade (MARCUSCHI, 2008, p. 80, ênfase do autor).

Para o linguista, o texto surge e funciona a partir dos vínculos que ele estipula nos contextos comunicativos, ou seja, não é somente uma “fatia” do mundo, mas, segundo Marcuschi (2008, p. 72), “pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sociohistórico”. Tão logo, o texto é visto como um fator preponderante da interação social, tal como resultado dela.

De acordo com Rojo (2012, p. 19), os textos também “exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”, afinal de contas, com o intuito de despertar o interesse dos leitores, os textos são compostos por uma pluralidade de linguagens e isso nos

leva a inferir que o trabalho em sala de aula deve-se realizar também nas interações comunicativas presentes entre os sujeitos envolvidos, dado que o contexto textual é importante para as práticas de leitura e de escrita na escola.

Nesse sentido, de acordo com Koch (2013, p. 12), o texto “é um lugar de interação social entre atores sociais e de construção interacional de sentidos” e ao serem articulados às necessidades comunicativas e aos desejos dos interlocutores, eles moldam-se de diversas formas, passando a receberem o título de gênero discursivo<sup>2</sup>. Toda esfera social permeia uma relação direta com a atividade humana e que, simultaneamente, estão ligadas ao texto, associando-se a um gênero apropriado à especificidade exigida. Bakhtin (2011, p. 283) faz ver que “a diversidade desses gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação”, e acrescenta 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, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Além disso, como postula Bakhtin (2011), os gêneros são classificados em primários e secundários. O primeiro, seriam aqueles que ocorrem em atribuições cotidianas, em situações de informalidade, porém, não somente da coloquialidade – mensagens instantâneas, por exemplo. Já os gêneros secundários, concernem de maneira mais complexa, ou seja, realizam-se em um processo mais apurado – o miniconto, a título de exemplo. À vista disso, reitera-se que os gêneros discursivos estão na base de nossa comunicabilidade já que são empregados devido a diversas intencionalidades para se organizarem e se concretizarem no nosso discurso.

O conceito de gênero, portanto, como pontua Antunes (2009, p. 54, ênfase da autora) “retoma – ampliando-o, no entanto – um pressuposto básico da textualidade: *o de que a língua usada nos textos – dentro de determinado grupo*

---

<sup>2</sup> Bakhtin refere-se a gêneros discursivos, portanto, nesta pesquisa, embora se conheçam todas as implicações que a mudança de nomenclatura possa acarretar, usaremos gêneros discursivos e gêneros textuais como sinônimos.

– *constitui uma forma de comportamento social*”, visto que, segundo Machado e Cristóvão (2006),

os gêneros de texto se constituem como artefatos simbólicos que se encontram à disposição dos sujeitos de uma determinada sociedade, mas que só poderão ser considerados como verdadeiras ferramentas/instrumentos para seu agir, quando esses sujeitos se apropriam deles, por si mesmos, considerando-os úteis para seu agir com a linguagem (MACHADO e CRISTÓVÃO, 2006, p. 551).

Isto é, a aprendizagem por meio dos gêneros ocorre quando, por meio da decorrência do tempo, percebe-se sua flexibilidade, assumindo, então, novas formas devido a sua aparição social. Portanto, Rojo e Barbosa (2015) evidenciam que o valor que o gênero apresenta se dá pela cadeia de oportunidades que eles podem apresentar.

A partir dos pressupostos delineados até aqui sobre texto, gênero e textualidade, cabe destacar a respeito sobre como se organizam os gêneros a fim de entendermos como se dá este arranjo. Rojo e Barbosa (2015, p. 86, ênfase das autoras), ao recuperarem Bakhtin, referem-se aos gêneros como sendo “reconhecidos tanto pela **forma** dos textos a eles pertencentes como pelos **temas** e funções que viabilizam e pelo **estilo** de linguagem que permitem”. De início, é preciso destacar, conforme postulam as autoras que

esses três elementos não são dissociáveis um dos outros: os temas de um texto ou enunciado se realizam somente a partir de certo estilo e de uma forma de composição específica. Fazemos a separação entre os três elementos apenas para efeito de análise dos textos nos gêneros (ROJO e BARBOSA, 2015, p. 87).

À luz desses pressupostos, Fiorin<sup>3</sup> (2006), apoiando-se também nas concepções bakhtinianas, ressalta que os gêneros

(...) estabelecem, pois, uma interconexão da linguagem com a vida social. A linguagem penetra na vida por meio dos enunciados concretos e, ao mesmo tempo, pelos enunciados a vida introduz-se na linguagem. Os gêneros estão sempre vinculados a um domínio da atividade humana, refletindo suas condições específicas e suas finalidades. Conteúdo temático, estilo e organização composicional constroem o todo que constitui o enunciado, que é marcado pela especificidade de uma esfera de ação (FIORIN, 2006, p. 69).

---

<sup>3</sup> Grande proveito a respeito desse assunto é a abordagem tratada por José Luiz Fiorin, ao retomar os pressupostos bakhtinianos na obra *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Contexto, 2006.

O conteúdo temático não seria o que o texto aborda em si, mas uma atribuição ao sentido de que abrange o gênero, ou seja, os textos de divulgação científica, por exemplo, apresentam o conteúdo temático das pesquisas científicas, porém, cada texto aborda um assunto específico, mas dentro do mesmo conteúdo temático. A construção composicional é a maneira de organizar o texto, isto é, nos textos de divulgação científica pode-se perceber a contextualização do que será abordado, o desenvolvimento da pesquisa produzida e as conclusões. Por outro lado, o estilo é a escolha dos mecanismos textuais que auxiliam o interlocutor na construção e no acabamento do enunciado, podendo apresentar uma linguagem mais formal, informal, objetiva, neutra, íntima etc.

Logo, Fiorin (2006, p. 70) observa que “Bakhtin não pretendia fazer um catálogo dos gêneros, com a descrição de cada estilo, de cada estrutura composicional, de cada conteúdo temático”, já que o importante é “a compreensão do processo de emergência e de estabilização dos gêneros, ou seja, a íntima vinculação do gênero com uma esfera de atuação”, pois os gêneros, ao se apresentarem de maneira múltipla e diversificada, possibilitam a comunicação e a interação nas diversas esferas das atividades humanas.

Ademais, dada a importância do ensino dos gêneros discursivos (orais, escritos ou multimodais), esta pesquisa parte da ideia que o processo de ensino-aprendizagem que eles carregam podem mobilizar de maneira eficaz as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas. Por isso, o estudo focado no gênero deve ser considerado como um instrumento de ensino com o intuito de possibilitar ao aluno a capacidade de agir com a linguagem em diversas práticas sociais, não restringindo somente aos muros que delimitam o espaço escolar.

### **1.3.2 O modelo de análise textual do ISD**

Jean-Paul Bronckart (1999), juntamente à equipe da Universidade de Genebra, destacou que nossas interações sociais não são ações isoladas, mas ocorrem devido à produção do discurso, isto é, o texto é uma das unidades fundamentais para as ações discursivas, tornando-se, assim, um instrumento de interação social. À luz desses pressupostos, Bronckart (1999) e os demais

colaboradores do ISD elaboraram procedimentos de análise de textos a fim de compreenderem o contexto de produção e a arquitetura interna deles.

Para o autor, “o contexto de produção pode ser definido como o conjunto de parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como o texto é organizado” (Bronckart, 1999, p. 93), sendo assim, o pesquisador aponta que para as análises das condições de produção é necessário sinalizar que todo texto pertence a um contexto físico, e é ele que nos expõe o lugar e o momento em que foi produzido, além de quem o produziu (emissor) e quem o receberá (receptor). Além do contexto físico, explora-se também o contexto sociossubjetivo, que visa considerar a importância de se investigar o lugar social, isto é, o lugar institucional em que o texto é produzido – a escola, por exemplo. Analisa-se, também, a posição social do emissor e do receptor e o papel que é dado a eles no momento da produção – professor e alunos, a título de exemplo. Por fim, verifica-se o objetivo, em outras palavras, o efeito que o texto pode causar no receptor.

Por conseguinte, Bronckart (1999) concebe o texto como um folhado textual e descreve uma organização estrutural interna que se divide em três níveis, nomeando-os como: infraestrutura geral do texto, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos. A primeira organização refere-se à “infraestrutura geral do texto”, que seria a camada mais profunda desse folhado e é composta pelo plano geral do texto, pelos tipos de discurso e pelas sequências. Segundo Bronckart (1999, p. 97), “o conteúdo temático (ou referente) de um texto pode ser definido como um conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas”, isto é, caracteriza-se a partir da organização estrutural específica de cada texto.

Os tipos de discurso são responsáveis pelas construções discursivas. Cabe a eles um encadeamento harmônico sequencial no texto. Bronckart (1999) considera os tipos como formas linguísticas que objetivam articular os mecanismos que irão promover a coerência textual e os divide em: discurso interativo e teórico, relato interativo e narração.

Antes de distinguir os tipos de discurso, cabe-nos descrever a respeito dos mundos discursivos, conceito pautado nos estudos realizados por Weinrich (1973), a fim de assimilarmos, posteriormente, o tipo de discurso para cada mundo. Bronckart (1999) denomina os mundos discursivos como:

- mundo ordinário: representado pelos agentes humanos.
- mundo discursivo: originado pela atividade de linguagem.

Dessa maneira, o mundo discursivo evidencia a forma, o conteúdo temático e a organização que eles mantêm com o mundo ordinário, como também a relação existente entre a agentividade e o seu vínculo espaço-temporal em um texto. No que diz respeito à organização do conteúdo temático, Bronckart (1999) destaca que ela pode-se apresentar de maneira:

- disjunta: elaboração de um mundo distante da situação de produção. São, portanto, fundadas em uma base espaço-temporal, apresentando-se de maneira narrada.
- conjunta: considera-se a situação de produção, assim, quando estimulam representações em uma aparição espaço-temporal, apresentam-se de maneira exposta.

Outro procedimento para a descrição dos mundos discursivos são as compreensões de “implicação” e “autonomia”. A primeira evidencia que podem existir relações entre os agentes e os parâmetros físicos da ação da linguagem de maneira implicada. Porém, se essas relações não forem apresentadas, elas serão autônomas. Logo, alicerçando-se nessas concepções, Bronckart (1999, p. 155) propõe quatro mundos discursivos “a) mundo do EXPOR implicado; b) mundo do EXPOR autônomo; c) mundo do NARRAR implicado; e d) mundo do NARRAR autônomo” e que auxiliam na caracterização dos tipos de discurso. Portanto, para cada um desses mundos, que serão descritos adiante, temos um tipo de discurso que funciona a partir de suas características.

O discurso interativo está presente em gêneros orais em que os interlocutores, em um mesmo espaço-temporal, alternam os turnos de fala, a título de exemplo, um júri simulado. Caso a interação ocorra em um texto narrativo e em forma de discurso direto, Bronckart (1999) designa-o de discurso interativo relatado, tal como uma anedota. Já no discurso teórico, para que o conteúdo temático seja entendido não é necessária a validação de quem o produz, ou seja, a referenciação do emissor não é fundamental para compreender o texto, assim como uma tese de doutorado, por exemplo.

O relato interativo pode ser encontrado tanto em gêneros orais como em gêneros escritos e a temporalidade origina-se a partir da inserção de expressões dêiticas, a fim de estipularem uma referenciação linguística que relacione as

coordenadas espaço-temporais. Esse tipo de discurso, por exemplo, pode ser encontrado em uma entrevista, um romance etc. A narração possui um traço disjunto/autônomo, isto é, predomina o discurso narrativo em que se encontram personagens e acontecimentos que não fazem referência propriamente ao emissor, nem ao espaço-temporal da produção, mas que podem aludir, propriamente, ao narrador do texto. Chiapinotto (2020), ancorando-se nas ideias propostas por Bronckart (1999), destaca que

as articulações entre os tipos de discurso dentro do texto se baseiam na premissa de que não existem textos puros sob a óptica dos tipos. Desse modo, um texto de ocorrência natural na sociedade deve abrigar mais de um tipo de discurso e, conseqüentemente, dispor de meios de articulá-los em sua organização interna (CHIAPINOTTO, 2020, p. 27).

Bronckart (1999), resgatando as contribuições de Adam (1990), destaca que as seqüências, presentes no terceiro nível da infraestrutura geral do texto, são autossuficientes e complexas, providas de uma arrumação interna peculiar. Para Adam (1990), citado por Bronckart (1999, p. 218, ênfase do autor), “as seqüências são unidades estruturais relativamente autônomas, que integram e organizam *macroproposições*, que, por sua vez, combinam diversas *proposições*, podendo a organização linear do texto ser concebida como o produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de seqüências”. Sendo assim, as seqüências agrupam-se em protótipos, a saber: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal.

Contudo, em outras obras, Adam (1990) considera a existência das seqüências injuntiva e poética, mas o autor as renuncia para limitar-se aos cinco tipos essenciais. Todavia, Bronckart (1999), seguindo, ainda, os aportes de Adam (1990), admite a seqüência injuntiva e nos diz que “esses seis tipos de seqüências constituem, portanto, modalidades particulares de planificação do conteúdo temático, baseadas em operações de caráter dialógico”.

Com frequência, é notável a presença de diferentes seqüências combinadas nos gêneros. Bronckart (1999) descreve que

essas diferentes seqüências podem ser combinadas em um texto, em várias modalidades (encaixamento hierárquico, mesclas, etc.), e é da diversidade das seqüências e da diversidade de suas modalidades de articulação que decorre a heterogeneidade composicional da maioria dos textos (BRONCKART, 1999, p. 219).

A partir de tais pressupostos, nota-se a importância das sequências ao auxiliarem a organização do conteúdo temático e, juntamente aos tipos de discurso, colaborarem com a organização interna dos textos.

Na camada intermediária do folhado, estão presentes os “mecanismos de textualização”, que auxiliam a coerência textual com a ajuda das articulações lógicas e temporais do texto. A conexão caracteriza-se como um mecanismo que relaciona as estruturas dentro de um gênero e será responsável por marcar os segmentos (tipos de discurso, sequências, demarcar as articulações entre os períodos etc.) com o intuito de articulá-lo por meio de marcadores conectivos, isto é, advérbios e locuções adverbiais, conjunções, preposições etc. A coesão nominal organiza as retomadas sequenciais do texto – anáforas, por exemplo – realizando-se por meio de pronomes pessoais, relativos, possessivos e demonstrativos que têm, conforme descreve Bronckart (1999, p. 124, ênfase do autor), “a função de *introduzir* os temas e/ou personagens novos e, de outro, a de assegurar sua retomada ou sua substituição no desenvolvimento do texto”. Por sua vez, as ocorrências impostas pela coesão verbal ocorrem, segundo Bronckart (1999), pelos tempos verbais, pois organizam os acontecimentos em relação à temporalidade que se estabelece no texto. Dessa maneira, os tempos e os modos dos verbos asseguram o ordenamento temporal e são incumbidos pela construção do efeito de progressão e pelo progresso do conteúdo temático no texto.

Por fim, na terceira e última camada do folhado textual, existem os “mecanismos enunciativos” que pertencem à camada mais superficial e são responsáveis pelas vozes presentes no texto e pelas análises das modalizações. No que se refere às vozes, Bronckart (1999) destaca a responsabilidade que elas assumem em relação ao que é enunciado e sinaliza que podem aparecer diferentes tipos de vozes nos textos, subdividindo-as em:

- voz do autor: responsável, diretamente, pela voz da pessoa que produz o texto.
- vozes sociais: pessoas ou instituições externas e que não interferem como agentes no conteúdo temático, mas que podem ser aludidos no texto.

- vozes dos personagens: pessoas ou instituições relacionadas, de modo direto, ao conteúdo do texto.

Isso quer dizer que é possível depreender vozes divergentes e alternadas em um texto, ou seja, ele será polifônico já que, de acordo com Bronckart (1999), as vozes responsáveis pelo o que é expresso podem ser percebidas de maneiras distintas nos gêneros. As modalizações, também presentes no campo dos mecanismos enunciativos, podem ser analisadas como marcas valorativas em relação ao conteúdo temático. Para tal, Bronckart (1999) destaca a importância que elas exercem para a ocorrência das vozes no texto, colaborando com as apreciações que elas podem expor. O autor organiza as modalizações em quatro funções, nomeando-as em:

- modalizações lógicas: valem de fatos, ou seja, avaliam elementos do conteúdo temático, sustentadas em conhecimentos do mundo objetivo.
- modalizações deônticas: envolvem o domínio do direito, da obrigação moral ou de normas, isto é, apoiam-se em regras do mundo social.
- modalizações apreciativas: compreendem as apreciações do mundo subjetivo e estão relacionadas a expressões que podem indicar traços sentimentais e emocionais.
- modalizações pragmáticas: compõem a responsabilidade enunciativa constitutiva do conteúdo temático, atribuindo ao agente intenções, causas, capacidade de ação etc.

Fundamentando-se em tais aportes, é importante salientar a proveitosa contribuição a partir dos procedimentos metodológicos de análise, segundo o modelo proposto pelo ISD, que contornam tanto o contexto de produção quanto à estruturação interna dos textos e que se une a esta pesquisa. Lousada (2010, p. 16) faz ver que “todas as análises de textos feitas dentro do quadro do ISD podem contribuir também para ampliar o conhecimento teórico e científico sobre os gêneros textuais que circulam em nossa sociedade”, assim, dentro e fora da sala de aula, é perceptível a influência do modelo de análise para um melhor aproveitamento do ensino e da aprendizagem para os alunos e, ao mesmo tempo, um trabalho mais direcionado para os professores. Evidenciado o modelo teórico-metodológico do ISD para a análise de textos, observemos, adiante, a relação entre o ensino de gêneros textuais e o seu vínculo com os materiais

didáticos postos à disposição dos professores, além da abordagem sobre as capacidades de linguagem.

#### **1.4 O ensino de gêneros textuais**

##### **1.4.1 Do modelo didático de gênero (MDG) ao projeto didático de gênero (PDG)**

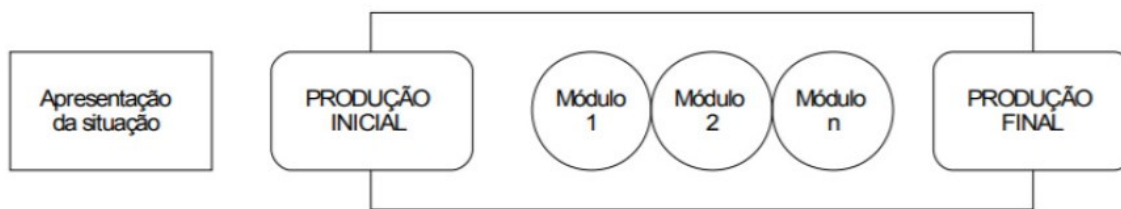
Antes de apresentar o conceito de projeto didático de gênero (PDG), desenvolvido neste trabalho, ressaltamos a importância de ensinar os gêneros de acordo com o nível das capacidades dos alunos e observar a necessidade de estudar, avaliar e adequar os materiais didáticos que se dedicam a eles. No mais, esses materiais didáticos, postos à disposição dos professores, seguem uma perspectiva teórica-metodológica e que, a depender dos objetivos educacionais, podem variar em relação ao que é almejado. A partir disso, expõe-se a seguir a importância e as contribuições da sequência didática (SD), bem como do modelo didático de gênero (MDG) para o ensino de língua na sala de aula.

Com o propósito de resolver algumas problemáticas frente ao desenvolvimento de atividades de gramática, leitura, escrita e produção textual, criou-se a sequência didática com o intuito de ser

uma abordagem que unifica os estudos de discurso e a abordagem dos textos, implicando uma lógica de descompartmentalização dos conteúdos e das capacidades: elas deveriam englobar as práticas de escrita, de leitura e as práticas orais, organizadas no quadro de sequências didáticas (MACHADO e CRISTÓVÃO, 2006, p. 555).

As sequências didáticas, segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 43), são conceituadas como “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” e que direcionam o trabalho do professor para uma proposta didática pautada na apresentação da situação, produção inicial, aplicabilidade de atividades diversificadas em módulos até chegar à produção final. O passo a passo estipulado pela SD, elaborado por Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), pode ser exemplificado da seguinte maneira:

Figura 2 – Sequência didática de gênero.



Fonte: Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004, p. 83.

Machado e Cristóvão (2006, p. 554-555) ressaltam que “a SD é ainda considerada como um conjunto de seqüências de atividades progressivas, planejadas, guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção de texto final”. Portanto, auxiliam na organização do trabalho do docente e norteiam atividades com o intuito de se cumprir os objetivos que se pretende alcançar a fim de cooperar para a formação de leitores e produtores de textos.

Para as autoras, a SD interessa, dentre outros motivos, pelo fato de que

- a SD permitiria um trabalho global e integrado;
- na sua construção, considerar-se-ia, obrigatoriamente, tanto os conteúdos de ensino fixados pelas instruções oficiais quanto os objetivos de aprendizagem específicos;
- ela contemplaria a necessidade de se trabalhar com atividades e suportes de exercícios variados;
- ela permitiria integrar as atividades de leitura, de escrita e de conhecimento da língua, de acordo com um calendário pré-fixado;
- ela facilitaria a construção de programas em continuidade uns com os outros;
- ela propiciaria a motivação dos alunos, uma vez que permitiria a explicitação dos objetivos das diferentes atividades e do objetivo geral que as guia (MACHADO e CRISTÓVÃO, 2006, p. 555).

Contudo, percebeu-se que para se ensinar um gênero por meio de uma SD, era preciso mapear as características ensináveis dos gêneros, criando, assim, o conceito de MDG. Conforme descrevem Schneuwly e Dolz (2004, p. 69-70), o MDG tem o objetivo de “explicitar o conhecimento implícito do gênero, referindo-se aos saberes formulados, tanto do domínio da pesquisa científica quanto pelos profissionais especialistas”.

Dessa maneira, os autores pontuam três princípios que devem ser observados no trabalho didático: o primeiro princípio é o da “legitimidade” que se relaciona às referências bibliográficas de profissionais especialistas sobre o gênero e conferem credibilidade ao objeto de ensino; o segundo princípio, o da

“pertinência”, relaciona-se ao papel que a escola efetua no ensino-aprendizagem, tomando como base as capacidades que os alunos, porventura, já possuem em relação aos conhecimentos e o que ainda precisam alcançar. Por fim, o terceiro princípio diz respeito à “solidarização” que é fazer com que o ensino seja condizente com os objetivos almejados, colocando em prática, por exemplo, atividades que beneficiem a aprendizagem do gênero a ser estudado.

O MDG, então, deve guiar o professor para que ele conheça o nível escolar de seus alunos, os conhecimentos prévios e as capacidades linguísticas de que dispõem e as que se pretendem alcançar, além de mapear as extensões e características ensináveis a partir do gênero escolhido entre outros objetivos potenciais que auxiliarão o trabalho com o gênero na sala de aula. Assim, para que os objetivos em relação ao MDG sejam cumpridos, é necessário que as práticas docentes sejam norteadas pelo material didático a ser ensinado. Isso implica, portanto, a construção de um modelo que permita, segundo Machado e Cristóvão (2006, p. 557), a “visualização das dimensões constitutivas do gênero e seleção das que podem ser ensinadas e das que são necessárias para um determinado nível de ensino” para que se tenha subsídios para o trabalho do professor e para a aprendizagem dos alunos.

Além disso, amparado pelas autoras, alguns constituintes devem ser apreciados para a construção do MDG:

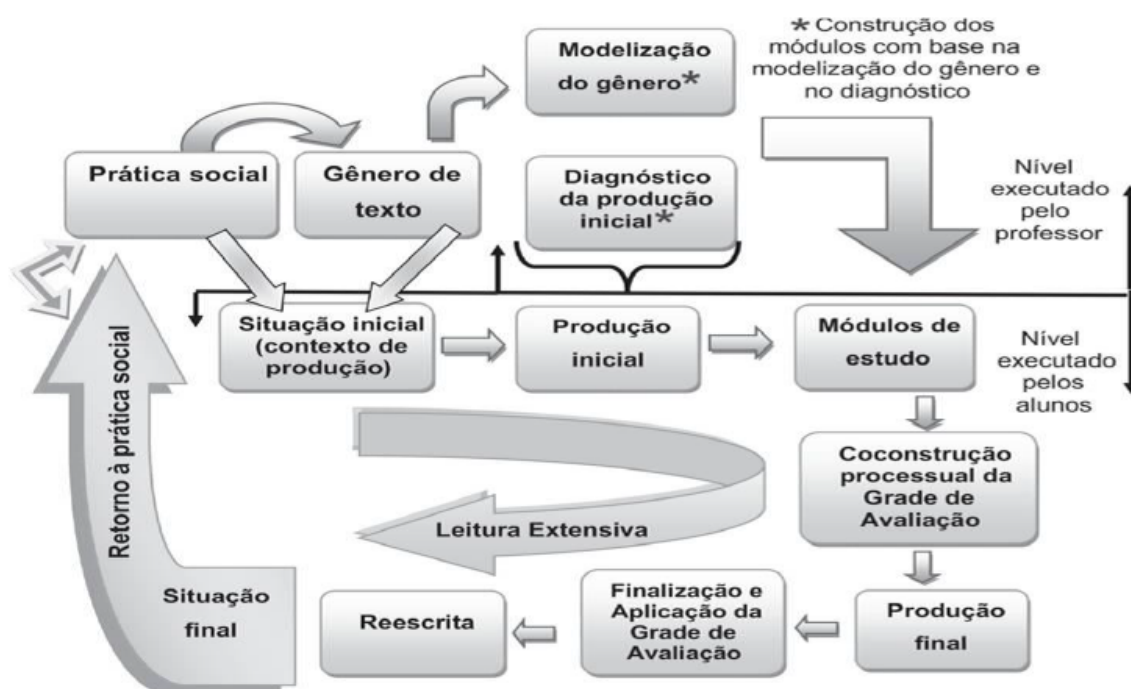
- a) as características da situação de produção (quem é o emissor, em que papel social se encontra, a quem se dirige, em que papel se encontra o receptor, em que local é produzido, em qual instituição social se produz e circula, em que momento, em qual suporte, com qual objetivo, em que tipo de linguagem, qual é a atividade não verbal a que se relaciona, qual o valor social que lhe é atribuído etc.);
- b) os conteúdos típicos do gênero;
- c) as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos;
- d) a construção composicional característica do gênero, ou seja, o plano global mais comum que organiza seus conteúdos;
- e) o seu estilo particular, ou, em outras palavras:
  - as configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços da posição enunciativa do enunciador: (presença/ausência de pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, dêiticos, tempos verbais, modalizadores, inserção de vozes);
  - as seqüências textuais e os tipos de discurso predominantes e subordinados que caracterizam o gênero;
  - as características dos mecanismos de coesão nominal e verbal;
  - as características dos mecanismos de conexão;
  - as características dos períodos;
  - as características lexicais (MACHADO e CRISTÓVÃO, 2006, p. 557-558).

Entretanto, tais características, também expostas no modelo de produção de texto manifestado por Bronckart (1999), não são unívocas já que podem existir outros elementos que colaboram e auxiliam na elaboração de um modelo didático. Ademais, a elaboração de um MDG deve ser responsiva em relação às dificuldades e capacidades que deverão ser trabalhadas com os alunos no que diz respeito ao gênero abordado e que guiarão, posteriormente, as intervenções pedagógicas adaptadas ao que deve (e como) ser ensinado de acordo com o nível dos alunos.

Por sua vez, o PDG, uma reconfiguração da proposta assentida pelo grupo de Didática de Línguas da Universidade de Genebra, segundo os estudos de Schneuwly e Dolz (2011) a respeito da SD, busca compreender a demanda surgida na vida de alunos e professores com o intuito de não se ater somente ao domínio de um gênero específico, ao ter em mente que o produto final não se limita ao ambiente escolar. O que, por sua vez, vai ao encontro da concepção sobre letramento e projetos de letramento desenvolvidos por Kleiman (2000) no que diz respeito às competências e às habilidades de ler e escrever, não apenas em atividades escolares, mas também como práticas sociais.

Para Kleiman (2000, p. 238), “as práticas de letramento decorrem de um interesse real na vida dos alunos, servindo para atingir algum outro fim que vai além da mera aprendizagem da língua, no seu aspecto formal”, dessa maneira, o PDG tem o intuito de alargar o conceito da sequência didática, colocando a leitura lado a lado com a produção, atribuindo a mesma importância a ambos os processos. O esqueleto abaixo, elaborado por Rabello (2014), ilustra as etapas de coconstrução de um PDG e os procedimentos essenciais para realizá-lo:

Figura 3 – Esquema das etapas de desenvolvimento de um PDG.



Fonte: Rabello (2014).

Nesta pesquisa, alinhou-se a abordagem do modelo didático, juntamente ao PDG, para que, por meio da modelização didática, fosse possível conhecer mais sobre as características presentes no gênero miniconto e os possíveis elementos que fossem pertinentes para o seu ensino. A fim de o docente observar certos apontamentos para a elaboração de um PDG, destaca-se

I - identificar a prática social em que os alunos estão inseridos e o gênero de texto que melhor atende as especificidades dessa prática social; II - estudar com profundidade o gênero identificado, construindo um modelo didático de gênero (MDG) que evidencie as dimensões ensináveis do texto, III - propiciar a apropriação gradual do gênero por parte dos alunos por meio de uma série de **oficinas** (...) (REINALDO e BEZERRA, 2019, p. 54-55, ênfase nossa).

Para Reinaldo e Bezerra (2019), as oficinas que regem o PDG devem estar ligadas a finalidades que sensibilizem os alunos para o tema, para o conhecimento e as observações estruturais do gênero, para a verificação de leitura, para a produção inicial e final, para os métodos avaliativos etc. Assim, as oficinas são estratégias utilizadas dentro do PDG para explorar as características linguísticas que o gênero demanda. Além disso, consoante Lisboa e Marques (2014, p.143), as oficinas "(...) são desenvolvidas e ligadas diretamente à produção inicial dos alunos. Como nas Sequências Didáticas (SD), conforme

Dolz e Schneuwly (2011), é a partir da produção inicial que o professor identifica que aspectos linguísticos do gênero são necessários trabalhar durante as aulas”.

Trabalhar com o projeto didático de gênero direciona a interação e a troca entre os sujeitos, ou seja, os conhecimentos são adquiridos nos processos dialogais e nas práticas sociais, devido às condições que o planejamento pode proporcionar para as habilidades de leitura e escrita exigidas pela sociedade, tornando, assim, mais significativas para os sujeitos envolvidos. Pensar em projeto didático de gênero, conforme pontuam Guimarães e Kersch (2012), é representar

uma coconstrução de conhecimento para uma prática social que possa se inscrever em situações significativas para os aprendizes e para seus docentes (...) de uma ou outra forma, necessariamente estará ligado a uma concepção que entende a linguagem como forma de interação, como trabalho coletivo, social e historicamente situado e, por essa razão, orientado a uma finalidade específica, que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais de dada comunidade (GUIMARÃES e KERSCH, 2012, p. 36).

Ainda nesta direção, como atestam as autoras,

é situá-lo social e historicamente, o que requer que o professor (ou agente que vai desenvolvê-lo) ao pensar o letramento dos alunos, desenvolva um senso de lugar, de comunidade, o que o leva a olhar para seus alunos e para o entorno, identificando os letramentos e as práticas comuns ali (ou ainda possíveis de serem desenvolvidas), enfim, os gêneros necessários para aquelas práticas (GUIMARÃES e KERSCH, 2012, p. 37).

Deste modo, o PDG entende que na educação há processos de mudanças que instigam os estudantes a irem além da aprendizagem de uma língua no seu aspecto formal, mas também na aprendizagem pautada nas demandas que surgem na vida deles. Pires (2014, p. 102), ressalta que “a análise dos objetivos de ensino do PDG deve seguir o desenvolvimento de um currículo progressivo, em que seja perceptível ao professor e ao aluno o seu progresso, garantindo que novas propostas o façam alcançar novas competências comunicativas”. Lisboa e Marques (2014), ainda, reiteram a partir do quadro a seguir algumas etapas possíveis para o desenvolvimento de um projeto didático:

Quadro 1 – Estrutura Básica de um PDG.

Estrutura Básica do Projeto Didático de Gênero
Apresentação da situação comunicativa (o gênero textual a ser trabalhado e sua função no meio social)
Produção Inicial (sondagem dos conhecimentos do aluno a respeito do gênero em questão)
Oficinas (atividades de leitura, escrita e análise linguística, com o objetivo de desenvolver capacidades específicas para o uso do gênero)
Produção Final (nova versão do texto após o conhecimento de suas especificidades e o trabalho com as dificuldades apresentadas na escrita a partir da Produção Inicial)
Autoavaliação, avaliando a reescrita do texto (momentos de trabalhar a sua própria produção a partir de critérios construídos ao longo das oficinas)

Fonte: Elaborado por Lisboa e Marques (2014, p. 141).

Sendo assim, a alteridade entre um PDG e uma SD é que a sequência está direcionada a questões mais particulares de estrutura e aspectos linguísticos do gênero, ou seja, um trabalho mais direcionado e específico em relação ao gênero em si. Por outro lado, o PDG não deixa de lado as questões estruturais e linguísticas, mas preocupa-se com a realidade social “em sintonia com a possibilidade de dar sentido ao ensino, uma das preocupações do Projeto” (Lisboa e Marques, 2014, p. 140).

Não menos importante, é preciso ressaltar sobre os processos avaliativos que regem os materiais didáticos que estão à mão de serem utilizados, já que a avaliação do aluno e do professor são essenciais para verificar os percursos que desenvolverão, desde a produção inicial até a final. Pires (2014) ressalta que

o PDG possibilita esse movimento de adequação porque seu processo de desenvolvimento e avaliação propõe que esta seja processual e individual, ou seja, não mede a capacidade do aluno comparando-o com os outros, mas com ele mesmo, com aquilo que evoluiu ao longo das oficinas, a partir das metas que o professor entendeu necessárias a partir da produção inicial (PIRES, 2014, p. 103).

Além disso, para Costa e Kersch (2012, p.104), “é necessário ter uma visão clara do ponto de partida e do ponto de chegada e planejar com antecedência cada passo para não ficar ampliando os assuntos”, desse modo, tanto o professor quanto o aluno poderão exercer um olhar crítico em relação à jornada que estarão percorrendo bem como uma visão do trabalho que está sendo realizado, averiguando a qualidade da aplicabilidade das propostas e entendendo os desafios ou as lacunas apresentadas no processo de desenvolvimento do projeto.

Nesta pesquisa, portanto, defende-se que a sala de aula é um espaço que pode (e deve) se trabalhar com a complexidade da comunicação contemporânea que é imposta aos alunos e, a partir disso, que se desenvolva um projeto que também seja dos estudantes, com o qual se identifiquem e que esteja ligado às realidades em que estão inseridos. Entender que o gênero textual está envolvido com as práticas sociais e, concomitantemente, que a didatização dele deve instruir os alunos às experiências sociais, é de suma importância para um trabalho proveitoso na sala de aula e que repercutirá fora dela.

#### **1.4.2 As capacidades de linguagem**

Trabalhar com os gêneros textuais não deve restringir-se apenas à ideia de ensinar o gênero pelo gênero, mas ensinar a saber usá-lo. As capacidades de linguagem têm por objetivo destacar a importância de dominar os gêneros bem como contribuir para a produção de outros, a fim de que os indivíduos dominem essas capacidades e se tornem competentes de sua própria língua.

Conforme aponta Cristovão (2009, p. 318), as capacidades de linguagem “podem ser consideradas como um conjunto de operações que permitem a realização de uma determinada ação de linguagem, um instrumento para mobilizar os conhecimentos que temos e operacionalizar a aprendizagem dos conceitos científicos”. Sendo assim, destaca-se nesta pesquisa que para a produção ou recepção de determinado gênero, as capacidades de linguagem, representativas de um conjunto de conhecimentos de cunho social, cognitivo e linguístico, são de grande importância para tal propósito, já que as escolhas linguísticas e de um determinado gênero são, portanto, provenientes das capacidades que o sujeito aciona.

Ao contrastar com o projeto didático de gênero, conforme atestam Guimarães e Kersch (2015),

o PDG envolve um planejamento do professor e atividades dos alunos pensadas a partir das características do gênero e das suas capacidades de linguagem, demonstradas em uma produção inicial, que servirá para diagnóstico e comparação com a produção final (GUIMARÃES e KERSCH, 2015, p. 15).

À vista disso, Schneuwly e Dolz (2004, p. 44) definem essas capacidades como “aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada” e apontam que acionamos três capacidades de linguagem ao produzirmos textos orais e/ou escritos. A “capacidade de ação” é mobilizada a fim de que o enunciador observe os aspectos físicos e socio subjetivos que envolvem o processo de produção. Trabalhar esta capacidade, como sugere Cristovão (2009), é poder

explorar as características do contexto de produção do texto; as representações sobre a situação de ação de linguagem (quem, para quem, quando, onde, de que forma, sobre o que, com que objetivo); seu conteúdo referencial; os conhecimentos de mundo; os diferentes usos da linguagem para a situação em foco (CRISTOVÃO, 2009, p.325).

No caso do miniconto, é importante que os alunos reconheçam o suporte que se encontra o gênero, sua esfera de circulação e, ainda, o valor social por meio das temáticas subversivas que os textos podem apresentar, motivados pelas questões socio subjetivas inseridas dentro de suas práticas discursivas.

A “capacidade discursiva” envolve a infraestrutura geral de um texto, responsável pela construção composicional e organização do conteúdo. Esta capacidade propicia ao aluno a identificação do gênero por meio de sua estrutura, além de se averiguar as nuances discursivas (narrativa, interativa, teórica e relato), tal como as sequências textuais (injuntiva, argumentativa, descritiva, narrativa e assim por diante). Espera-se que por meio desta capacidade, assim como postula Cristovão (2009),

as atividades explorem a infra-estrutura textual, ou seja, o plano textual global; as características de organização do conteúdo; a implicação ou autonomia dos enunciadores/emissores do texto com relação ao ato de produção; a conjunção ou disjunção do texto aos parâmetros do mundo discursivo (CRISTOVÃO, 2009, p.327).

Quando citamos o miniconto, destaca-se a predominância narrativa, observando que a capacidade discursiva possibilita, também, que os alunos infiram a respeito da estrutura curta do texto devido à economia narrativa que ele apresenta, porém, sem deixar lacunas em sua organização.

A “capacidade linguístico-discursiva” permite ao enunciador, durante a produção textual, o trabalho com os mecanismos de textualização (conexão,

coesão verbal e coesão nominal) e com os mecanismos enunciativos (gestão de vozes, modalizações e escolhas lexicais). Em decorrência disso, Cristovão (2009) ressalta que a aprendizagem desta capacidade pode ocorrer por

operações que explorem o uso de conectivos e sua função nas operações de conexão; o emprego de pronomes e de sintagmas nominais para a coesão nominal; a identificação de cadeias anafóricas para a compreensão da referência; o tempo verbal e seu valor de temporalidade e aspectualidade; o reconhecimento das diferentes vozes enunciativas que circulam e constituem a mensagem do texto; o uso ou ausência de modalização e as intenções refletidas no texto por tais usos; as escolhas lexicais para dar sentido ao texto etc. (CRISTOVÃO, 2009, p.328).

Dessa maneira, ao tratar o gênero miniconto, é necessário que a capacidade linguístico-discursiva auxilie os alunos em relação a questões que envolvam o tipo de discurso e a pessoa empregados na narração, os tempos e as conjugações verbais e a presença de organizadores textuais que condicionem um texto mais estruturado.

Barros (2012, p. 67) ressalta que “uma capacidade não age sozinha, pois ela é dependente das demais”, pois, ainda que as capacidades estejam apresentadas em níveis distintos, elas funcionam como arranjos que se articulam entre si ao participarem do processo de desenvolvimento do trabalho do professor, articulando-se para a aprendizagem dos alunos. Em suma, esta pesquisa inclina-se na concepção de que o ensino de gêneros textuais deve ser associado a práticas de linguagem de modo a propiciar o funcionamento da língua entre os sujeitos envolvidos, a fim de que cada uma das capacidades de linguagem se torne instrumentos úteis para se trabalhar com os gêneros na sala de aula.

### **1.5 O gênero textual miniconto**

Veza ou outra, escuta-se dos professores que o trabalho com os gêneros em sala de aula é utilizado somente para a verificação da leitura dos alunos ou, no muito, a construção banalizada de uma produção textual superficial, mas, dificilmente, as duas ao mesmo tempo. Guimarães e Kersch (2012, p. 12) reiteram que “ficou esquecida a dupla articulação que um gênero deveria adquirir na escola: objeto de ensino, mas simultaneamente, instrumento de

comunicação”, ou seja, ainda se constata o exercício de partes fragmentadas do texto, bem como a análise sintática de algumas frases de onde são retirados alguns elementos gramaticais e, ao final, a produção de uma proposta artificial.

A demanda tecnológica, ocasionada pelo alto fluxo de informações recebidos diariamente, fez surgir novos hábitos de leitura e acessos a uma sucessão de gêneros. O miniconto, por exemplo, destaca-se como um gênero que é exposto pela BNCC e que instiga o apreço dos estudantes dentro e fora da sala de aula. Sua pouca narratividade e as mínimas palavras utilizadas ganham um maior apreço dos leitores que vivem em uma sociedade mais corriqueira e dinâmica, não destinando tanto tempo para a leitura. Paulino (2001, p. 138) destaca que “seu efeito de recepção é muito forte exatamente por sua condensação”, porém, não só do espaço se faz um miniconto, são também as temáticas subversivas apresentadas por ele que levam os leitores a adquirirem uma afeição maior pelo que leem.

Temáticas como a morte, relações amorosas, sexualidade, violência entre outras, prendem a atenção dos leitores por abordarem assuntos que levam à reflexão ao colocarem em destaque os hábitos sociais, inovando a maneira de narrar. Ao longo dos últimos anos, muitos estudos ganharam veemência ao tratar a respeito das microficcões, porém, ainda não há um consenso no que tange à nomenclatura definitiva do nome que é atribuído a elas, seja microconto, nanoconto, micronarrativa, narrativa unifrásica, dentre outras. No entanto, nesta pesquisa, predominar-se-á a terminologia de miniconto.

O miniconto é um gênero do campo literário que começa a ganhar espaço a partir do século XX na América Latina, recebendo destaque até o início do século XXI. Augusto Monterroso foi um dos mais importantes precursores para a história do miniconto, tornando-se conhecido por escrever “O dinossauro”, um miniconto de apenas uma frase constituído por 37 letras. Segundo Rodrigues (2011, p. 248), o miniconto “disseminado sob a égide da virtualidade digital, trata-se, no entanto, de modalidade de expressão literária que já era cultivada, em especial entre autores hispano-americanos, desde meados do século XX”, desta forma, é possível perceber que a história do miniconto remete também à história do conto, tornando-se cabível pontuar que o movimento minimalista também mostrou-se relevância para o surgimento das narrativas ainda mais curtas. Spalding (2008, p. 20) aponta que “o minimalismo, em suma, se manifestaria

tanto na simplificação das formas como na redução dos elementos de linguagem”, ou seja, a proposta de minimizar as narrativas a fim de otimizá-las, ampliando seu efeito, retoma as práticas do passado somatizando os estilos para os anos seguintes.

Para que a microficção não se torne apenas um emaranhado de letras e, conseqüentemente, uma sequência de palavras desconectadas e sem sentido, potencializando suas propriedades em um espaço bastante curto, Bueno (2021, p. 41), ressalta que “a brevidade e a extrema concisão são obviamente a qualidade mais notória e elementar dos minicontos”, porém, não se deve restringir somente ao seu pequeno tamanho. Spalding (2007) descreve na “Pequena poética do miniconto” cinco características elementares e particulares de como o gênero pode ser caracterizado quanto a sua estruturação. Segundo o autor (2007, s./p.), essas especificidades “são, se não fundamentais, bastante indicadas para que um miniconto funcione”, a saber: a concisão, a narratividade, a exatidão, a abertura e o efeito. A seguir, serão descritas todas as características pertinentes ao se pensar na criação de um miniconto com o propósito de auxiliar o processo pedagógico de professores quando, porventura, trabalharem com o gênero.

No que se refere à “concisão”, pode-se destacar que não se pauta somente no número de letras, de palavras ou do espaçamento da página, mas além disso, a concisão da narrativa que o miniconto apresenta deve envolver a história em si, ou seja, a narratividade apresentada deve ser precisa. Assim, a concisão nos diz mais o que o miniconto deve contar do que, de fato, ele precisa conter em relação a números. Quanto à “narratividade”, o que difere o miniconto de alguns outros gêneros curtos é a precisão que se deva contar uma história, deixando, inclusive, a narrativa aberta para outras interpretações, mas que não fuja muito do que é proposto.

Martins (2011, p. 281-282) aduz que “no discurso do microconto o importante é estabelecer apenas um núcleo significativo (...) é o leitor que completa as cenas (...)”, assim, a narratividade da microficção deve se livrar dos excessos, utilizando apenas os vocábulos necessários para ir direto ao ponto, afinal de contas, se a narrativa se torna demasiadamente longa, cheia de arestas, por exemplo, retornamos e caímos na problemática da concisão. Bueno (2021, p. 45) evidencia que “a subtração de aparas deve ser arquitetada

minuciosamente a fim de que a microficação não sofra prejuízos estéticos e de sentido. Eliminar excessos não significa eliminar tudo (...)", pois os excessos a serem retirados dos minicontos devem ser realizados de maneira responsiva pelo minicontista com o intuito de não prejudicar a leitura e a interpretação do texto.

A "exatidão" relaciona-se à precisão que o autor deve apresentar em sua escrita, realizando-a de maneira exata no que diz respeito às palavras que serão utilizadas no miniconto, para que diante disso não comprometa a interpretação do texto e que o sentido seja suscitado de maneira profícua. Silva (2013) expõe que

é necessário que o autor escolha cada palavra, pontuação, design do texto na página, enfim, tudo aquilo que possa contribuir para que o autor seja suficientemente claro a fim de criar espaços possíveis de serem preenchidos pelos leitores (SILVA, 2013, p. 67).

Ainda, a "abertura" relaciona-se às lacunas e aos elementos (im)perceptíveis nas entrelinhas do miniconto que, porventura, suscitarão os conhecimentos e as experiências dos leitores, ajudando-os a compreenderem melhor o texto lido. Conforme exposto anteriormente, a escolha significativa dentro da narração não deve se preocupar com os pormenores no texto, já que, conforme destaca Bueno (2021),

por ser formado por uma pequena quantidade de palavras, mas também por uma grande quantidade de não ditos, devemos observar que são grandes as chances de um mesmo miniconto ser lido de formas completamente opostas, a depender dos conhecimentos prévios de quem lê (BUENO, 2021, p. 48).

Dessa maneira, as informações ocultas devem abrir espaço para que os leitores interatuem com a história, utilizando a imaginação para completar os possíveis vazios transmitidos pelo miniconto. Cabe pontuar também que as interpretações demasiadamente exageradas podem comprometer o sentido exposto pelo texto, assim, os excessos interpretativos devem ser cautelosos com a intenção de que os leitores não completem os sentidos de maneira impensada, mas sim, liguem as informações expostas pelos autores e busquem nas pistas textuais tudo aquilo que os nortearão de maneira planejada e satisfatória para a interpretação.

Concernirá ao “efeito”, portanto, a finalidade que poderá suscitar a inquietude na mente do leitor, sejam elas boas, ruins, reflexivas, emotivas etc. Bueno (2021, p. 49) menciona que “(...) o efeito relaciona-se intrinsecamente com as demais especificidades do miniconto, ou melhor, só existe graças a elas (...)”. Por esse princípio, Campos (2011), em relação à acepção do miniconto, descreve que

a unidade narrativa da microficção representa uma fatia menor de vida, mas nela há síntese, tensão, surpresa e revelação. Isso resulta de um burilamento profundo, de um jogo preciso de palavras e sinais de pontuação, de uma técnica peculiar em que o autor aproxima leitora-leitor de uma história que não finaliza no âmbito do narrado. Mas essa se completa e continua em uma terceira margem, no imaginário do leitor (CAMPOS, 2011, p. 318-319).

Observa-se, então, que o gênero apresenta uma série de possibilidades a serem trabalhadas e investigadas dentro e fora da sala de aula. Como qualquer outro texto, o miniconto é carregado de características textuais como ironia, intertextualidade, polissemias, aspectos sintáticos, dentre outros, que podem ser considerados proveitosos para o trabalho com o gênero em aulas de Língua Portuguesa.

Cabe-nos, ainda, destacar a importância do título no miniconto, em função de ser considerado a porta de entrada para o texto, isto é, acomodando informações que serão mais a frente descritas ao longo da história. Apesar da não obrigatoriedade de título no gênero miniconto, Bueno (2021, p. 51) afirma que “é inegável que, quando existem, os títulos dos minicontos constituem-se como peças-chave, oferecendo-nos preciosas dicas sobre as histórias ocultas e sobre os rumos das narrativas”, desse modo, quando aparece, o título exerce influência uma vez que no exíguo espaço da narrativa pode-se aproveitar e explorá-los para completar e auxiliar as leituras e a interpretação.

Ao discorrer sobre o miniconto nesta seção, buscou-se não esgotar o gênero, mas, ao contrário, sabemos que ainda há muito o que pontuar e nossa pesquisa se presta a esse fim. O recorte aqui tratado sobre sua origem, bem como suas principais características linguísticas, que o difere de outros gêneros, mostra-nos o quão é importante se trabalhar com tal gênero devido à prática social em que ele está inserido.

## **CAPÍTULO II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O capítulo a seguir cuidará de apresentar os aspectos metodológicos que circundam nossa investigação e que servem de alicerce para nossas ações em sala de aula durante o cotejo dos dados. Para tanto, iniciamos a seção com a apresentação do contexto no qual foi realizada a pesquisa, ou seja, a escola e os alunos participantes. Adiante, apresentamos o professor-pesquisador e o percurso percorrido por ele até a aplicação do projeto. Em seguida, expomos as etapas da pesquisa e a coleta de dados com a discussão de sua abordagem metodológica, características e passos para ser conduzida, bem como a apresentação da natureza da pesquisa. Por fim, destaca-se os procedimentos e as categorias analíticas para o estudo das produções dos alunos e os aspectos éticos que norteiam o trabalho.

### **2.1 O contexto da pesquisa**

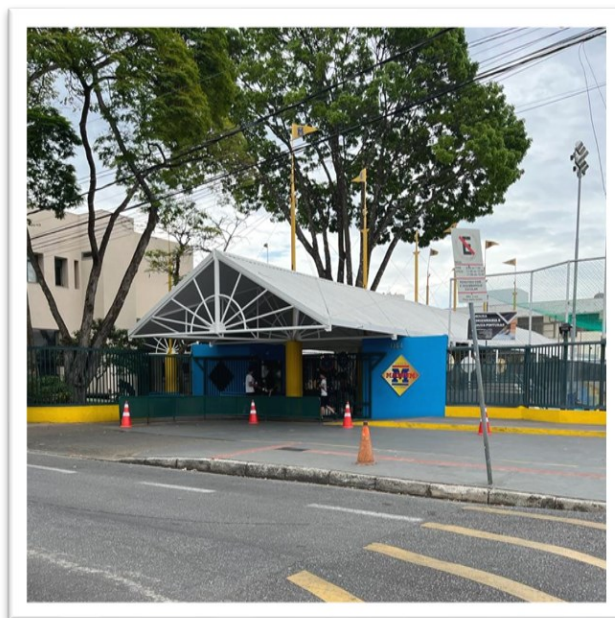
A pesquisa foi realizada com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II do Colégio Magnum no mês de novembro do ano de 2023. A escola está localizada no bairro Nova Floresta, região Nordeste da cidade de Belo Horizonte do Estado de Minas Gerais. A turma dispunha de 12 alunos no segundo semestre de 2023 – época em que se realizou a pesquisa, contudo, por decisão da família, 2 alunos foram transferidos para outras instituições de ensino e, apesar de terem iniciado o PDG com os demais colegas, não conseguiram finalizá-lo. Além disso, 1 aluno não devolveu as atividades até o prazo estipulado para a finalização e a entrega delas. Assim, analisar-se-á, no capítulo IV, três produções textuais de alunos que conseguiram participar, sem se ausentarem, de todas as oficinas.

A instituição fica localizada em um bairro nobre de classe média-alta e atende, em geral, alunos que são submetidos a um processo de admissão para ingressarem à escola. O colégio oferece desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, possui 76 turmas e funciona nos três turnos: matutino, vespertino e noturno, o último, destinado ao desenvolvimento de esportes e demais projetos extraclasse.

A trajetória da escola iniciou-se em 1994, no espaço que, desde 1978, funcionava o Colégio Santo Agostinho. Possui uma área de aproximadamente 11.000m<sup>2</sup>, divididos em espaços de convivência e de estudo, a título de exemplo, laboratórios, quadras, parquinhos, piscinas, ginásio poliesportivo, sala de artes e de música, uma Capela, auditório, biblioteca e lanchonete.

Conta, ainda, com um corpo docente formado por aproximadamente 126 professores, além de assistentes e auxiliares de alunos, estagiários, gestores, auxiliares de serviços gerais (ASG) e colaboradores administrativos, totalizando um quadro de funcionários de, aproximadamente, 286 pessoas.

Figura 4 – Colégio Magnum.



Fonte: Elaborada pelo autor da pesquisa.

## 2.2 O professor-pesquisador

Natural da cidade de Pompéu, interior de Minas Gerais, fui<sup>4</sup> aprovado com 18 anos no curso de graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) na modalidade licenciatura. Entre estágios não obrigatórios e bolsas de complementação educacional oferecidas pela Universidade, comecei, de fato, minha trajetória como professor do ensino básico há dez anos.

---

<sup>4</sup> O uso da 1ª pessoa nesta pesquisa será utilizado quando fizer referência ao exercício docente do professor-pesquisador.

Em 2012, iniciei minha trajetória acadêmica ao realizar uma Iniciação Científica, financiada pelo CNPq, fundamentada no estudo da literatura do Holocausto e o poder da memória ao recontar as histórias da Segunda Guerra Mundial, intitulada “Enciclopédia e Shoah em Ver: Amor, de David Grossman”, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Lyslei de Souza Nascimento. No ano subsequente, o projeto recebeu relevância acadêmica após finalizado. Daí em diante, em 2013, ainda estudante da UFMG, iniciei minha carreira profissional como professor de Língua Portuguesa em uma rede particular de ensino de Belo Horizonte.

Em 2015, realizei um intercâmbio acadêmico na Universidade de Coimbra, em Portugal. Foram seis meses imerso em outra cultura, com novos ensinamentos e, principalmente, visões distintas de metodologias de ensino aplicadas em sala de aula. Ao regressar para o Brasil, ainda em 2015, tive a oportunidade de ser recontratado pela instituição na qual eu havia começado em 2013. Nessa escola, que leciono até hoje, comecei com turmas de sexto ano até o nono ano. Após algum tempo, saí do Ensino Fundamental II para me dedicar, exclusivamente, ao Ensino Médio. Posteriormente a esses acontecimentos, no ano de 2017, consegui uma designação pelo Estado para lecionar em uma Escola Estadual localizada no bairro Madre Gertrudes na região Oeste de Belo Horizonte.

Na Escola Estadual Geraldo Jardim Linhares, lecionei para o sétimo ano, oitavo ano e para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Confesso que apesar de já ter alguma experiência em sala de aula, ingressar em uma escola pública transformou-me como professor. A realidade dos alunos, as dinâmicas das aulas e os desafios diários enfrentados fizeram-me repensar a educação e validar o meu gosto por ela. Na instituição, desenvolvi muitos trabalhos e projetos de Língua Portuguesa, que foram significativos para aqueles alunos que às vezes nunca tinham lido um livro antes ou, muita das vezes, não sabiam nem interpretar um texto.

Anos mais tarde, em 2019, embarquei em mais duas jornadas profissionais: comecei a lecionar em um pré-vestibular e em uma escola católica, ambos de Belo Horizonte. A diversidade de didatização encontrada nesses dois lugares fez surgir, novamente, o gosto pelos estudos e pelas investigações acadêmicas, a fim de realizar um trabalho alicerçado na educação e que fosse,

efetivamente, aplicado na sala de aula. Por isso, em 2020, ingressei no Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Ensino de leitura e produção de textos (PROLEITURA) ofertado pela UFMG.

Na especialização, desenvolvi um trabalho com o gênero miniconto e sua descrição organizacional retórica, com o intuito de compreender como esses recursos podem auxiliar o ensino de Língua Portuguesa por meio da leitura e da análise crítica multissemiótica. Sob a orientação do Prof. Dr. Jairo Venício Carvalhais de Oliveira, o trabalho intitulado “Análise de minicontos publicados em meio digital: organização retórica e projeção de sentidos” abriu oportunidades para conhecer e compartilhar com educadores as mudanças que ocorriam dentro e fora da sala de aula e que nos apetecia investigar.

Posteriormente, participei do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG na área de Linguística Aplicada para a linha de pesquisa de Ensino do Português. Fui aprovado para ingressar na turma de 2022 sob a orientação do Prof. Dr. Luciano Magnoni Tocaia. A partir dos estudos propostos pelo curso de especialização, propus um projeto com o intuito de conhecer novas metodologias didáticas e que pudessem auxiliar nos desafios da sala de aula. Assim, surgiu a ideia de um PDG intitulado “Quem conta um conto diminuiu um ponto”, com o intuito de assessorar as práticas de professores e a construção de gêneros presentes no dia a dia dos alunos.

Para Freire (1996, p. 47), “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, assim, ano após ano, percebe-se as adversidades e as novas possibilidades impostas no ambiente escolar. Um espaço diverso e que possibilita trocas contínuas, sempre permissivo a, na coletividade, semear ensinamentos e ressignificar a vida de todos, afinal de contas, ensinar é um desafio constante.

## **2.4 Etapas da pesquisa e coleta de dados**

Este trabalho foi realizado a partir da elaboração e aplicação de um projeto didático de gênero para o gênero miniconto, a fim de comparar a produção inicial e final dos alunos, verificando se a aplicação de um PDG, com o aparato metodológico proposto pelo interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (2007) e com base nos estudos de Schneuwly e Dolz (2004) sobre gêneros orais e

escritos na escola, contribuíram para a construção do texto narrativo dos alunos, além de esmerar o conhecimento deles sobre o gênero miniconto. Assim, após analisar algumas propostas de PDG, proposto por Guimarães e Kersch (2012; 2014; 2015), visando às características fundamentais para a elaboração de um projeto didático e sua aplicabilidade, alguns minicontos foram selecionados e serviram de base para a elaboração de um modelo didático de gênero, consoante os pressupostos de De Pietro e Schneuwly (2003), Machado e Cristovão (2006) e Messias (2014).

A elaboração, inicialmente, de uma modelização didática, tende a fornecer subsídios para o ensino de um gênero a partir do mapeamento das características ensináveis e o que deverá ser instruído aos estudantes. Messias (2014) aponta que é necessário conhecer o perfil dos alunos, elencando as capacidades que se busca desenvolver neles ao se averiguar os conhecimentos preliminares do gênero selecionado para a elaboração de um MDG e, posteriormente, no nosso caso, um PDG. Para tal objetivo, Guimarães e Kersch (2012; 2014; 2015) apontam que existem meios e procedimentos que também devem ser considerados aos elaborarmos um PDG, tais como: a prática social relacionada ao gênero, o desenvolvimento da leitura e da escrita no mesmo nível de importância e o sentido que a escolha do gênero resulta para os alunos e a comunidade escolar. Dessa maneira, Pires (2014, p. 102) evidencia que “a análise dos objetivos de ensino do PDG deve seguir o desenvolvimento de um currículo progressivo, em que seja perceptível ao professor e ao aluno o seu progresso, garantindo que novas propostas o façam alcançar novas competências comunicativas”.

Cumpridas essas exigências e apoiado na criação do MDG proposto neste trabalho e que serviu de base para a elaboração do PDG, analisou-se dez minicontos, a saber: “Imprudente”, da autora Carina Mendes; “Lembranças”, do autor Walter Ney H Avila; “Nós”, da autora Adriele Vidal; “Barulho”, do autor Adênio Dourado Júnior; “Amor Próprio”, da autora Jacqueline Lima; “Prefixo e sufixos”, da autora Carmem Galbes; “Branca de Neve Moderna”, da autora Karen Minato Eifler; “Espera”, da autora Hélia Andrade; “Diagnóstico precoce”, do autor Julizar Dantas e “Gramática”, do autor Patricio Albuquerque. Todos os textos trabalhados nas oficinas do PDG foram retirados do *site* <http://www.minicontos.com.br/>, levando-se em consideração o período de

publicação entre 2020 e 2023 de maneira assistemática. A página da internet é uma revista eletrônica destinada à publicação de minicontos e organizada por Marcelo Spalding e Ana Mello. Além disso, no que diz respeito ao gênero miniconto, buscou-se respaldo nos estudos propostos por Spalding (2007; 2008); Guimarães e Kersch (2012; 2014; 2015) e Bueno (2021).

As atividades para o PDG, fundamentadas a partir do MDG realizado, foram dispostas em nove oficinas, subdivididas em cinco módulos e elaboradas em relação ao nível em que se encontrava a turma. Os alunos, no instante da aplicação do projeto, dispunham de 3 aulas semanais de Língua Portuguesa, cada uma com 50 minutos, assim, ao todo, utilizaram-se 9 aulas, ou seja, três semanas para a aplicação do PDG. As questões que compõem as oficinas foram elaboradas a partir da produção inicial e do diagnóstico proveniente do primeiro módulo, a fim de detectar as capacidades que norteariam o trabalho para as oficinas seguintes.

A aplicabilidade de um PDG, nesta perspectiva, tem como propósito não só trabalhar o gênero para cumprir as demandas impostas pelos documentos oficiais que regem a educação e o planejamento curricular da escola, mas, a partir deste método, levar o aluno a ter o domínio sobre o gênero que está presente na sua (e em outras) esferas sociais e que envolva suas práticas comunicativas. Outrossim, cabe ressaltar que a pesquisa está alinhada aos métodos de natureza qualitativa, de epistemologia interpretativista, tendo como suporte teórico metodológico a pesquisa-ação para a geração de dados. A expressão qualitativa, como pontua Chizzotti (2003),

implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

E inclui que

a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social, e os pesquisadores que optaram pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias de investigativas, não pretenderam, nem pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade (...) (CHIZZOTTI, 2003, p. 232).

Ou seja, ao buscarmos desenvolver um PDG neste trabalho, acreditamos que os agentes envolvidos não deveriam apenas observar os eventos que se sucediam da aplicabilidade da pesquisa, mas também se envolverem e participarem das situações impostas por ela, comprometidos com a prática dentro da qual estão inseridos. À vista disso, no decorrer do PDG, analisamos as práticas e buscamos formas de intervenção para melhorar as situações impostas nas oficinas de trabalho, com o intuito de o professor-pesquisador conseguir agir e, ao mesmo tempo, investigar sua prática docente, fomentando a aprendizagem de seus alunos.

Por fim, pontuamos que a escolha da pesquisa-ação é condescendente aos objetivos que tencionamos alcançar, dado que a partir das análises iniciais, conseguiremos estipular soluções viáveis, intervir e avaliar os processos para que, se necessário, o percurso seja adaptado. Além da teoria e prática estarem alinhadas em toda a metodologia, a pesquisa-ação subsidia as práticas escolares sem deixar a comunidade acadêmica de fora do processo.

## **2.5 Procedimentos de análise dos dados**

Após a aplicabilidade do PDG, que será exposto no capítulo III deste trabalho, o procedimento utilizado para o *corpus* foi o da escolha de três produções iniciais e três produções finais de estudantes que participaram de todas as oficinas do projeto. Destaca-se que a seleção dos textos foi feita em relação aos alunos que não faltaram em nenhuma das oficinas, ou seja, compareceram e conseguiram acompanhar todos os cinco módulos nas nove aulas em que o projeto foi aplicado. Cotejou-se, então, as produções (iniciais e finais) desses alunos<sup>5</sup>, com base em seu desenvolvimento no que diz respeito às capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguísticas-discursivas conforme as teorias de Schneuwly e Dolz (2004).

A construção das oficinas e a elaboração das atividades apresentaram diferentes níveis de desenvolvimento, para que, de acordo com Pires (2014, p. 95, ênfase da autora), "(...) nossa proposta seja coerente com a *série escolar* de nossos educandos, para que a *prática social* que pretendemos abordar seja

---

<sup>5</sup> Em nossas análises, os alunos foram caracterizados com nomes conotativos para que os verdadeiros fossem preservados. Em particular, os estudantes receberam nomes dados pelo professor-pesquisador que coincidissem com as características deles.

possível e “natural” com o gênero textual escolhido, e para que *todos os alunos da turma* sejam impactados pelo PDG, ou seja, que nenhum fique de fora”. Assim, os textos produzidos pelos alunos estão apresentados neste trabalho de maneira fotografada e com suas respectivas transcrições, a fim de ilustrar as distinções entre as produções iniciais e finais e propiciar o entendimento das análises e dos resultados alcançados.

## **2.6 Aspectos éticos da pesquisa**

As atividades que integram as oficinas do PDG foram produzidas pelo professor André Alexandre Santos Tavares, no segundo semestre de 2023, no horário regular das aulas, de 13h10min às 18h30min, no próprio Colégio. No decorrer das oficinas, buscou-se registrar por meio de fotografias e de anotações algumas aulas em que o projeto foi aplicado. Os aparatos registrados ficarão armazenados por um prazo máximo de cinco anos em plataformas pessoais de armazenamento e sincronização de arquivos – *drive* – e só foi utilizado o material do aluno<sup>6</sup> que teve a autorização do seu responsável legal.

As tarefas realizadas durante as aulas foram dispostas sem que prejudicasse o cronograma curricular proposto pela escola, assim, ficou acordado entre a instituição, os alunos e o professor-pesquisador que o PDG faria parte das atividades que já seriam propostas ao longo do ano letivo, sem alteração no conteúdo programático e no calendário escolar. Além disso, não houve nenhum custo para que os discentes participassem da pesquisa, visto que todo o material utilizado foi assegurado gratuitamente para cada um deles pelo professor-pesquisador.

A divulgação das imagens e dos textos produzidos em sala foram considerados opcionais, e cada estudante poderia solicitar a não utilização de sua produção ou das fotografias a qualquer momento, mesmo depois da conclusão deste trabalho. O responsável legal recebeu, também, um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), registrando, assim, a opção pela divulgação dos textos e das imagens.

---

<sup>6</sup> Os termos de autorização utilizados neste trabalho estão disponíveis na seção “apêndices” desta pesquisa.

Destaca-se, ainda, que todos os alunos e responsáveis legais concordaram em participar da pesquisa. Assim, foi sinalizado para os estudantes que eles estavam livres para desistir de cooperar em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo ou pressão. Ademais, pontuamos que os riscos decorrentes da pesquisa poderiam ser o de constrangimento e o desconforto de os estudantes terem sua imagem e seu texto divulgados. Para a minimização desses riscos, foram tomadas todas as providências necessárias a fim de que houvesse confidencialidade, proteção da imagem e a não estigmatização dos alunos participantes, conforme prevê a Resolução 466/12. Caso os alunos exteriorizassem estresse ou desconforto durante alguma etapa da realização das oficinas, poderiam procurar o responsável legal ou o professor-pesquisador e relatar o ocorrido, para que voltassem a se sentirem seguros e que a integridade fosse preservada. Felizmente, durante a execução de todos os módulos e oficinas, nenhum incidente foi registrado.

### **CAPÍTULO III – MODELO DIDÁTICO DE GÊNERO E PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO**

Apresentaremos, neste capítulo, o Modelo Didático de Gênero (doravante MDG) desenvolvido com o intuito de compreender os diferentes aspectos relacionados ao gênero miniconto. O MDG serviu como sustento para a construção do projeto didático de gênero nesta pesquisa, na qual trabalhamos as três capacidades de linguagem relacionadas ao gênero, em consonância aos pressupostos de Schneuwly e Dolz (2004). À luz dessas observações, responderemos às seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Qual seria um modelo didático possível para o ensino do gênero miniconto?
- b) Qual projeto didático de gênero pode ser elaborado para que os estudantes sejam capazes de ler e produzir o gênero miniconto?
- c) De que maneira os aspectos contextuais, discursivos e linguísticos, expostos no PDG, podem auxiliar e potencializar a formação de leitores e produtores do gênero miniconto?

Adiante segue a elaboração de um quadro que contém os propósitos a serem ensinados a partir de um modelo didático para o gênero miniconto.

#### **3.1 O modelo didático para o gênero miniconto**

Quadro 2 – Modelização didática para o gênero miniconto.

<b>1 – Gênero trabalhado</b>	Miniconto
<b>2 – Levantamento teórico sobre gêneros e modelo didático de gênero</b>	Bakhtin (2003; 2011), Bezerra (2007), Bronckart (1999; 2006; 2008), Lousada (2010), Machado e Cristóvão (2006), Marcuschi (2008; 2011), Schneuwly e Dolz (2004) e Vygotsky (2007; 2008).
<b>3 – Levantamento sobre o gênero miniconto a partir de referenciais teóricos sobre ele</b>	<p>“O efeito único do microconto é como um raio de sol que se refrata em todas as cores do arco-íris.” (RODRIGUES, 2011, p. 250);</p> <p>“A unidade narrativa da microficcão representa uma fatia menor de vida, mas nela há síntese, tensão, surpresa e revelação. Isso resulta de um</p>

	<p>burilamento profundo, de um jogo preciso de palavras e sinais de pontuação, de uma técnica peculiar em que o autor aproxima leitura-leitor de uma história que não finaliza no âmbito do narrado. Mas essa se completa e continua em uma terceira margem, no imaginário do leitor.” (CAMPOS, 2011, p. 318-319);</p> <p>“A brevidade e a extrema concisão são obviamente a qualidade mais notória e elementar dos minicontos.” (BUENO, 2021, p. 41).</p>	
<b>4 – Textos selecionados</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Imprudente (Carina Mendes);</li> <li>2. Lembranças (Walter Ney H Avila);</li> <li>3. Nós (Adriele Vidal);</li> <li>4. Barulho (Adênio Dourado Júnior);</li> <li>5. Amor Próprio (Jacqueline Lima);</li> <li>6. Prefixo e sufixos (Carmem Galbes);</li> <li>7. Branca de Neve Moderna (Karen Minato Eifler);</li> <li>8. Espera (Hélia Andrade);</li> <li>9. Diagnóstico precoce (Julizar Dantas);</li> <li>10. Gramática (Patricio Albuquerque).</li> </ol>	
<b>5 – Situação e contexto de produção do gênero miniconto</b> <b>(Capacidades de ação)</b>	Qual é o objetivo do texto?	Distrair; alegrar; ocasionar reflexão.
	Quem é o enunciador?	Escritores interessados em literatura, pessoas letradas, contistas, cronistas etc.
	Quem é o destinatário?	Pessoas interessadas em literatura e em ler e produzir minicontos.
	Quais informações o texto apresenta?	Narrativas com temáticas subversivas, fictícias (ou não).
	Em qual suporte o texto foi publicado?	Revista eletrônica ( <a href="http://www.minicontos.com.br/">http://www.minicontos.com.br/</a> ) destinada à publicação de minicontos.
	Quais as datas de	<p>Texto 1: 23/03/2023</p> <p>Texto 2: 17/10/2021</p> <p>Texto 3: 04/08/2023</p> <p>Texto 4: 21/07/2023</p>

	publicação dos textos?	Texto 5: 29/01/2023 Texto 6: 29/09/2022 Texto 7: 03/09/2020 Texto 8: 08/09/2021 Texto 9: 05/02/2023 Texto 10: 03/03/2021
	Local em que os textos foram produzidos.	Revista eletrônica ( <a href="http://www.minicontos.com.br/">http://www.minicontos.com.br/</a> ) destinada à publicação de minicontos.
<b>6 – Estrutura composicional (Capacidades discursivas)</b>	Qual é o plano global – infraestrutura – deste tipo de texto?	Estrutura: situação inicial, conflito, clímax e desfecho;  Elementos do texto narrativo: enredo, narrador, personagens, tempo e espaço;  Linguagem verbal; figuras de linguagem; trocadilhos.
	Qual é o tipo de discurso?	Relato interativo e narração.
	Qual é a voz do discurso?	1ª e 3ª pessoa do discurso.
	Outras vozes aparecem no texto?	Sim, a partir de outros personagens que são inseridos na narrativa.
	Quais são as sequências textuais?	Sequências narrativas, descritivas e, ocasionalmente, argumentativas.
<b>7 – Aspectos linguísticos (Capacidades linguístico-discursivas)</b>	Quais são os mecanismos de conexão?	Conectores como conjunções coordenativas e subordinativas, pronomes relativos, preposições e locuções.
	Quais são os mecanismos de coesão verbal?	Verbos no presente e no pretérito perfeito ou mais-que-perfeito.
	Quais são os mecanismos	Substantivos, artigos, adjetivos, advérbios, locuções, pronomes

	de coesão nominal?	e anáforas pronominais e nominais.
	Qual a variedade linguística empregada?	Variação segundo à norma-padrão.

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa.

### 3.2 O projeto didático de gênero

O projeto didático de gênero (doravante PDG) utilizado nesta pesquisa foi construído a partir do MDG exposto no item 3.1 desta dissertação. O PDG está organizado em nove oficinas, subdivididas em cinco módulos, com a intenção de trabalhar o conhecimento prévio, o contexto de produção, os aspectos discursivos do gênero e os aspectos linguístico-discursivos dos alunos. Além disso, o projeto propõe uma produção inicial (PI) e outra final (PF) para realizar-se um comparativo entre elas a fim de se averiguar o desenvolvimento dos alunos consoante as capacidades propostas por Schneuwly e Dolz (2004).

Ademais, no início de cada oficina, estipulam-se os objetivos a serem obtidos em cada um dos percursos das atividades, para que os sujeitos envolvidos na aplicabilidade e realização do projeto possam perceber as capacidades desenvolvidas e a trajetória percorrida, além de sugestões e dicas para que, se necessário, os professores utilizem.

#### 3.2.1 Percurso e procedimento das oficinas

O esquema a seguir resume a estrutura do PDG “Quem conta um conto diminui um ponto” aplicado aos alunos, a fim de ilustrar como foram distribuídos os módulos e realizadas as oficinas.

Quadro 3 – Resumo do Projeto Didático de Gênero “Quem conta um conto diminui um ponto”.

Módulos	Oficinas	Resumo das atividades desenvolvidas
---------	----------	-------------------------------------

Módulo 1	Oficina 1	Apresentação do PDG para os alunos e sondagem sobre o gênero miniconto.
	Oficina 2	Produção inicial (PI).
	Oficina 3	Avaliação da PI.
Módulo 2	Oficina 4	Leitura e reconhecimento do contexto de produção do gênero miniconto.
Módulo 3	Oficina 5	Estudo dos aspectos discursivos, organização textual, conteúdos evocados e os tipos de sequências do gênero.
Módulo 4	Oficina 6	Estudo dos aspectos linguísticos-discursivos do gênero: tempos verbais, conectores textuais, norma-padrão e conhecimentos ortográficos.
Módulo 5	Oficina 7	Retomada e verificação das características do gênero estudado.
	Oficina 8	Produção final (PF)
	Oficina 9	Avaliação da PF.

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa.

## APRESENTAÇÃO

Prezado(a) aluno(a),

A contemporaneidade vem nos proporcionando contato com diferentes gêneros textuais que fazem parte da nossa vida e auxiliam a nossa comunicação. Por isso, esta sequência de oficinas tem como objetivo explorar o gênero miniconto e possibilitar que você aprofunde não só as características do texto, mas também conhecer um pouco mais sobre o contexto social e os aspectos discursivos e linguísticos desse gênero.

Além disso, pretende-se retomar alguns conhecimentos gramaticais estudados ao longo das aulas e apresentar estratégias de escrita e reescrita a partir das produções elaboradas. Espero que as atividades possam proporcionar um sentido para a sua vida em diferentes contextos e realidades, e que você perceba, assim, o poder extraordinário que a linguagem usufrui em nossas vidas.



Bom trabalho! ❤️

Professor André Tavares.

Aluno(a):	
Série:	Turma:

## MÓDULO I – CONHECIMENTO PRÉVIO E PRODUÇÃO INICIAL (PI)

Neste módulo, vamos realizar as seguintes atividades:

- Entrevistar um(a) colega para saber um pouco mais sobre o hábito de leitura e conhecer o gênero miniconto;
- Ler minicontos e executar atividades que auxiliam na compreensão e interpretação dos textos;
- Produzir um miniconto com o propósito de identificar o que você conhece e o que ainda desconhece a respeito deste gênero.

### OFICINA 1

#### Para início de conversa...

Os alunos poderão se organizar em duplas para realizar a entrevista.

1. A princípio, que tal confeccionarmos uma capa para o nosso projeto? Intitule-a com o seguinte nome: **Quem conta um conto, diminui um ponto**. Você poderá desenhar, fazer *lettering*, utilizar colagens etc. Use e abuse da sua criatividade!
2. Entreviste um(a) colega de sua turma e registre as respostas no quadro abaixo. Em seguida, apresente as anotações para a turma.

ENTREVISTA	
PERGUNTA	RESPOSTA
1. Você gosta de ler?	(    ) Sim (    ) Não
2. Quando você lê...	(    ) Sente prazer em ler. (    ) Lê por obrigação.
3. Marque ao lado os gêneros que você costuma ler no dia a dia.	(    ) Notícia (    ) Reportagem (    ) Resenha (    ) Crônica (    ) Comentário em redes sociais (    ) Romance (    ) Poema (    ) Artigo de opinião (    ) História em quadrinho (    ) Outros:
4. Você prefere ler sobre qual/quais assunto(s)?	(    ) Suspense (    ) Terror (    ) Ficção (    ) Comédia (    ) Biografia/autobiografia (    ) Romance (    ) Drama (    ) Outros:

5. Por que você gosta desse(es) gênero(s)?	
6. Você consegue definir o gênero miniconto?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
7. Caso a resposta anterior seja “sim”, como você definiria o gênero miniconto?	
8. Você se lembra de algum miniconto que já leu anteriormente?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
9. Se a resposta anterior for “sim”, registre ao lado o título e o nome do(a) autor(a), além de resumir em poucas linhas a história contada.	Autor(a):
	Título:
	Resumo (sinopse):
10. A que público-alvo você acredita que mais interessa a leitura de contos e minicontos? Por quê?	

3. **Desafio:** No caça-palavras abaixo, tente encontrar 5 suportes em que os minicontos podem estar presentes.

W	D	O	G	M	L	V	J	U	Y	A	I	X	S
E	D	U	B	E	I	T	O	N	S	U	Z	I	U
B	M	T	N	V	V	E	R	L	O	V	E	E	R
S	N	D	O	K	R	L	N	Z	N	W	X	X	Â
I	Q	O	V	P	O	E	A	K	J	A	Y	R	D
T	B	O	E	V	D	V	L	V	K	G	V	R	I
E	Í	R	L	O	I	I	W	C	Q	J	F	E	O
Q	B	T	A	Q	D	S	A	L	X	L	S	V	P
F	L	I	M	S	Á	Ã	H	E	H	C	G	I	D
L	I	V	C	Q	T	O	R	B	O	J	V	S	J
M	A	H	K	D	I	S	S	T	Z	W	D	T	L
A	P	T	L	F	C	E	Z	P	C	S	R	A	M
G	X	D	W	W	O	Z	Z	P	W	G	W	H	N
B	Z	C	E	L	U	L	A	R	N	G	U	X	C

4. Marque **S** (para sim) e **N** (para não) se os elementos a seguir podem ser encontrados em um miniconto.
- linguagem não verbal.
  - opinião do(a) autor(a).
  - defesa de um ponto de vista com citações de autoridade.
  - figuras de linguagens como metáfora, ironia, ambiguidade etc.
  - elementos da narrativa como personagens, enredo, narrador, tempo e espaço.
5. Os minicontos podem apresentar temáticas diversas. Folheie jornais e revistas e recorte assuntos que você pressupõe serem contados em minicontos e cole-os no quadro abaixo. Siga o exemplo a seguir.





**OFICINA 3****Grade de Avaliação da Produção Inicial**

Ao longo das produções é viável realizar avaliações com o intuito de sondar as lacunas existentes no processo de aprendizagem, auxiliando, assim, o papel do professor e o trabalho desenvolvido com os alunos. Concomitantemente, a grade de avaliação a seguir servirá de auxílio para que os estudantes percebam o que eles já conhecem sobre o gênero, suas principais dificuldades ao escrever um miniconto e, posteriormente, guiar os próximos passos. O professor solicitará aos alunos que preencham a grade abaixo e a entreguem junto à produção inicial.

<b>GRADE DE AVALIAÇÃO – PRODUÇÃO INICIAL</b>				
<b>Aspectos a serem avaliados</b>	<b>Atende muito bem</b>	<b>Atende</b>	<b>Atende parcialmente</b>	<b>Não atende</b>
Entendi a proposta solicitada para a produção do miniconto.				
Consegui realizar um texto que contemple os principais elementos da narrativa.				
Atentei-me para os aspectos gramaticais do texto, obedecendo à norma-padrão.				
Observei a construção dos conectores e tempos verbais que auxiliam na coerência e coesão do texto.				
Reconheci o que é um miniconto e como pode ser produzido o texto.				

## MÓDULO 2 – O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO TEXTO

Nesta seção, vamos:

- Ler minicontos e, a partir de inferências e atividades de localização de informações implícitas e explícitas, elaborar uma definição para o gênero miniconto;
- Reconhecer o contexto de produção do gênero miniconto e desenvolver a criticidade por meio das temáticas encontradas nos gêneros.

### OFICINA 4

#### Praticando!

Os alunos poderão fazer as atividades em duplas, trios ou grupos. Ao final das atividades, no momento da correção, o professor poderá solicitar aos alunos que leiam as respostas a fim de se realizar uma troca entre eles.

1. O texto que você vai ler foi retirado de uma revista eletrônica, criada em 2004, dedicada à publicação de minicontos. Antes de ler o texto, organize e preencha os quadros em branco com os elementos que fazem parte do *site*, conforme as palavras listadas a seguir.

MENU DO SITE	NOME DO SITE	DATA DE PUBLICAÇÃO	
PUBLICIDADE	BARRA DE ENDEREÇO DO SITE	EDITORES DO SITE	AUTOR(A) DO MINICONTO
MINICONTO	TÍTULO	DESENVOLVEDOR DO SITE	PÁGINA PARA APROFUNDAMENTO SOBRE O CONTEÚDO

#### TEXTO I

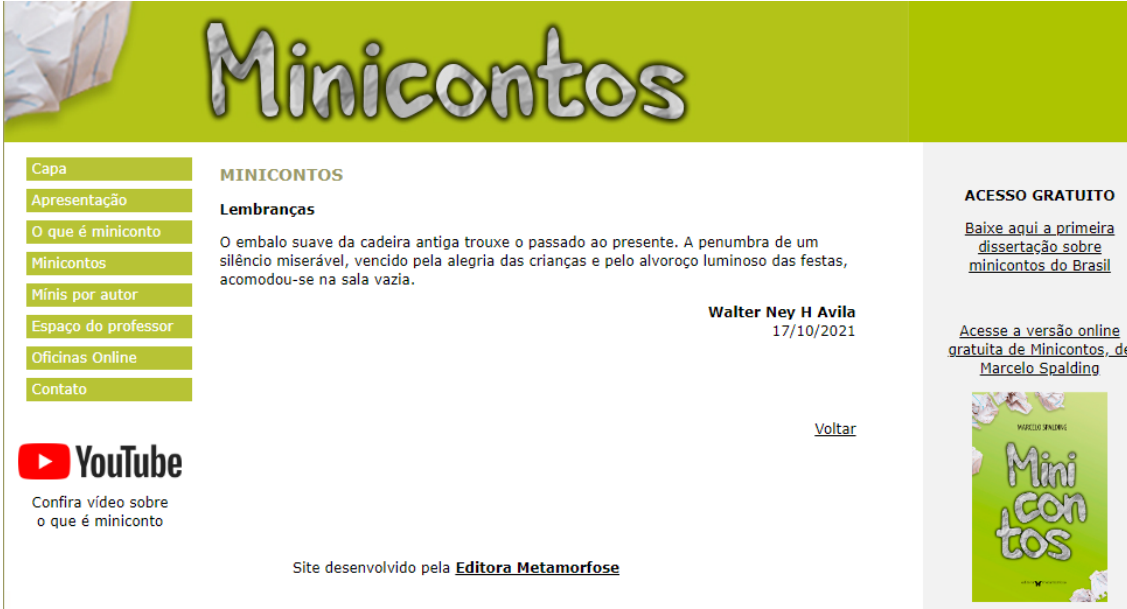
The image shows a screenshot of the website 'Minicontos' with several elements highlighted by empty boxes and arrows, corresponding to the table above. The elements include:

- URL:** minicontos.com.br/7apid=9696&tipo=2&dt=0&wd=&titulo=Imprudente
- Logo:** Minicontos
- Menu:** Capa, Apresentação, O que é miniconto, Minicontos, Minis por autor, Espaço do professor, Oficinas Online, Contato
- Text:** MINICONTOS, Imprudente, O lençol de seda foi testemunha.
- Author:** Carina Mendes, 23/03/2023
- Footer:** Site desenvolvido pela Editora Metamorfose
- Right Side:** ACESSO GRATUITO, Baixe aqui a primeira dissertação sobre minicontos do Brasil, Acesse a versão online gratuita de Minicontos, de Marcelo Spalding, EDITORES
- YouTube:** Confira vídeo sobre o que é miniconto

Disponível em: <https://encurtador.com.br/gwLS3>. Acesso em 01/08/2023. Finalidade didática.

Agora, considere o texto II a seguir para responder às questões 2 a 5.

## TEXTO II



The screenshot shows the website 'Minicontos' with a green header. On the left is a navigation menu with items: Capa, Apresentação, O que é miniconto, Minicontos, Minis por autor, Espaço do professor, Oficinas Online, and Contato. Below the menu is a YouTube logo and the text 'Confira vídeo sobre o que é miniconto'. The main content area features the title 'MINICONTOS' and a section 'Lembranças' with a text excerpt: 'O embalo suave da cadeira antiga trouxe o passado ao presente. A penumbra de um silêncio miserável, vencido pela alegria das crianças e pelo alvoreço luminoso das festas, acomodou-se na sala vazia.' The author is 'Walter Ney H Avila' and the date is '17/10/2021'. There is a 'Voltar' link. On the right, there is a 'ACESSO GRATUITO' section with links to download a dissertation and access an online version. At the bottom, it says 'Site desenvolvido pela Editora Metamorfose'. A book cover for 'Mini con tos' by Marcelo Spalding is also visible.

Disponível em: <https://encurtador.com.br/oO156>. Acesso em 01/08/2023. Finalidade didática.

A partir da análise dos dois minicontos, responda:

2. Pode-se afirmar que os dois textos lidos pertencem ao campo
  - a) jurídico.
  - b) literário.
  - c) religioso.
  - d) científico.
  - e) publicitário.
  
3. Explique o objetivo principal dos textos pertencentes ao campo que você marcou na questão 2.

---



---



---

4. Aponte, ao menos, três características em comum entre os dois textos.

---



---

5. Analise o quadro a seguir e complete-o com as informações obtidas a partir dos textos lidos.

	TEXTO I	TEXTO II
a) Suporte/veículo de publicação		
b) Público-alvo		
c) Autor(a)	Carina Mendes	
d) Cidade onde foi publicado		Não consta
e) Data de publicação		
f) Resumidamente, o que ele narra?		
g) Apresenta imagens, ou seja, linguagem não verbal?		Não
h) Se possuir, liste os personagens		

Leia os textos a seguir para responder às questões 6 a 10.

### TEXTO III



The screenshot shows the website 'Minicontos'. At the top, there is a green banner with the title 'Minicontos' in a stylized font. Below the banner is a navigation menu with items: Capa, Apresentação, O que é miniconto, Minicontos, Minis por autor, Espaço do professor, Oficinas Online, and Contato. The main content area features a book cover for 'MINICONTOS' by Adriele Vidal, dated 04/08/2023. The cover text reads: 'Nós Do amarrar do cadarço lilás quando criança, ao amarrar da corda amarronzada no pescoço.' To the right of the book cover, there is a sidebar with the text 'ACESSO GRATUITO' and a link to download a dissertation. Below this, there is a link to access an online version of the book. At the bottom of the sidebar, there is a small image of the book cover. In the bottom left corner, there is a YouTube logo and a video player with the text 'Confira vídeo sobre o que é miniconto'. At the bottom center, there is a footer that reads 'Site desenvolvido pela Editora Metamorfose'.

Disponível em: <https://abre.ai/gZGn>. Acesso em 01/08/2023. Finalidade didática.

## TEXTO IV

Capa

Apresentação

O que é miniconto

Minicontos

Minis por autor

Espaço do professor

Oficinas Online

Contato

### MINICONTOS

#### Barulho

Joaquim Blues morava embaixo de uma estação de trem.

Ele era o silêncio.

**Adênio Dourado Júnior** é formado em direito pela UFPE. Foi advogado público federal e servidor do Ministério Público Federal. Atualmente participa do Curso de Formação de Escritores (Metamorfose. Turma 2023.2). Lida com uma certa desatenção diariamente e ainda busca se encontrar no mundo.

21/07/2023

[YouTube](#)

Confira vídeo sobre o que é miniconto

ACESSO GRATUITO

[Baixe aqui a primeira dissertação sobre minicontos do Brasil](#)

[Acesse a versão online gratuita de Minicontos, de Marcelo Spaldino](#)

[Voltar](#)

Site desenvolvido pela [Editora Metamorfose](#)

Disponível em: <https://abre.ai/gZGj>. Acesso em 01/08/2023. Finalidade didática.

6. Você já havia lido algum dos minicontos anteriores?

---



---

7. Você conhece o *site* em que os minicontos foram retirados?

---



---

8. Você indicaria algum dos minicontos anteriores para um conhecido ler? Por quê?

---



---

9. Disponha nas sentenças a seguir a letra **C** para aquilo que os minicontos têm em comum e **D** para o que eles apresentam de diferente.

- ( ) Data.
- ( ) Título.
- ( ) Narrador.
- ( ) Nome do(a) autor(a).
- ( ) Sinais de pontuação.
- ( ) Personagens explícitos.
- ( ) Suporte/veículo em que foi publicado.
- ( ) Pequena biografia sobre o(a) autor(a).
- ( ) Duplo sentido, ou seja, mais de uma interpretação.

10. Pela leitura e interpretação dos minicontos, pode-se afirmar que:
- o terceiro e o quarto miniconto se completam, visto que ambos apresentam o mesmo assunto.
  - a ausência do nome do personagem no terceiro miniconto compromete a coerência do texto.
  - o título do quarto miniconto não condiz com a narrativa presente ao longo do texto, pois não há relação entre eles.
  - as cores “lilás” e “amarronzada”, descritas no terceiro miniconto, são indispensáveis para o entendimento da narrativa.
  - o título do terceiro miniconto, inicialmente, pode sugerir a primeira pessoa do plural bem como uma amarração de uma corda.
11. Em relação ao gênero miniconto, analise as afirmações a seguir e diga se são verdadeiras **V** ou falsas **F**:
- expõe concisão nas ideias apresentadas.
  - apresenta linguagem extremamente formal.
  - é exclusivo do campo de circulação científico.
  - exhibe uma narratividade, demasiadamente, longa.
  - durante a leitura, nunca há lacunas interpretativas.
12. Ainda sobre o gênero miniconto, é correto afirmar que
- o leitor não deve interpretar o que fica subentendido no texto.
  - o autor, obrigatoriamente, deve deixar todas as informações explícitas.
  - são textos que, em poucas palavras, conseguem apresentar uma história.
  - não é necessário ler atentamente para captar a reflexão ou a mensagem que está implícita no miniconto.
  - um miniconto busca dizer o máximo possível, sem economizar na quantidade de palavras e na extensão do texto.
13. A partir das atividades realizadas até aqui, analise as palavras abaixo e complete o trecho que define o gênero miniconto.

CURTO	LEITORES	NARRATIVA CONCISA	DIFERENTES SUPORTES	MINICONTO
-------	----------	----------------------	------------------------	-----------

O  é um gênero textual  que pode abordar diversas temáticas, podendo ser encontrado em  e que apresenta uma , porém, sem perder o efeito de sentido que transmite aos .

## MÓDULO 3 – ASPECTOS DISCURSIVOS DO GÊNERO MINICONTO

O momento a seguir intenciona:

- Entender a organização textual e a importância do título no miniconto;
- Identificar os conteúdos evocados pelos textos e os tipos de narrador;
- Compreender as sequências textuais de um miniconto e as estratégias de discurso.

### OFICINA 5

#### Entendendo a estrutura composicional de um miniconto

Quando possível, nas atividades seguintes, o professor poderá levar os alunos para realizá-las em um ambiente fora da sala de aula, a título de exemplo, a biblioteca, o pátio da escola, a quadra etc.

Os minicontos V e VI servirão de suporte para resolver as questões 1 a 11.

1. Os títulos dos textos a seguir foram retirados propositalmente, leia os minicontos e dê um título para cada um.

#### TEXTO V

The screenshot shows a website interface for 'Minicontos'. At the top, there is a green header with the word 'Minicontos' in a large, white, bubbly font. Below the header, on the left, is a vertical navigation menu with green buttons for 'Capa', 'Apresentação', 'O que é miniconto', 'Minicontos', 'Mínis por autor', 'Espaço do professor', 'Oficinas Online', and 'Contato'. Below the menu is a YouTube logo and the text 'Confira vídeo sobre o que é miniconto'. In the center, there is a large white text entry field with a black border. Below the field, the text reads 'Me anulei para ser amada por ele. Me amei para anular a dor.' To the right of the field, the author's name 'Jacqueline Lima' and the date '29/01/2023' are displayed. Below the date is a 'Voltar' button. On the right side of the page, there is a section titled 'ACESSO GRATUITO' with two links: 'Baixe aqui a primeira dissertação sobre minicontos do Brasil' and 'Acesse a versão online gratuita de Minicontos, de Marcelo Spalding'. Below the links is a small image of the book cover for 'Mini con tos' by Marcelo Spalding. At the bottom of the page, it says 'Site desenvolvido pela Editora Metamorfose'.

Disponível em: <https://encurtador.com.br/fnJSW>. Acesso em 01/08/2023. Finalidade didática.

## TEXTO VI

Disponível em: <https://encurtador.com.br/ehJX0>. Acesso em 01/08/2023. Finalidade didática.

2. Na sua opinião, qual a importância do título para os minicontos?

---



---



---

3. Marque as opções que melhor caracterizam o título em um texto:

- a) ( ) pode ser nominal ou verbal.  
 b) ( ) é algo mais resumido, mais curto.  
 c) ( ) deve ser a cópia de uma frase do texto.  
 d) ( ) independente do texto, sempre é obrigatório.  
 e) ( ) pode ser feito por último, depois de finalizar o texto.

4. Explique, em poucas palavras, o motivo de você não ter assinalado algumas alternativas no exercício anterior.

---



---



---

5. Analise os títulos de minicontos que trabalharemos mais adiante e escreva um pequeno resumo das possíveis histórias que você imagina que eles irão narrar. Logo após, compare suas respostas com as dos colegas.

a) TÍTULO 1: “Espera”

---



---



---

b) TÍTULO 2: “Diagnóstico precoce”

---

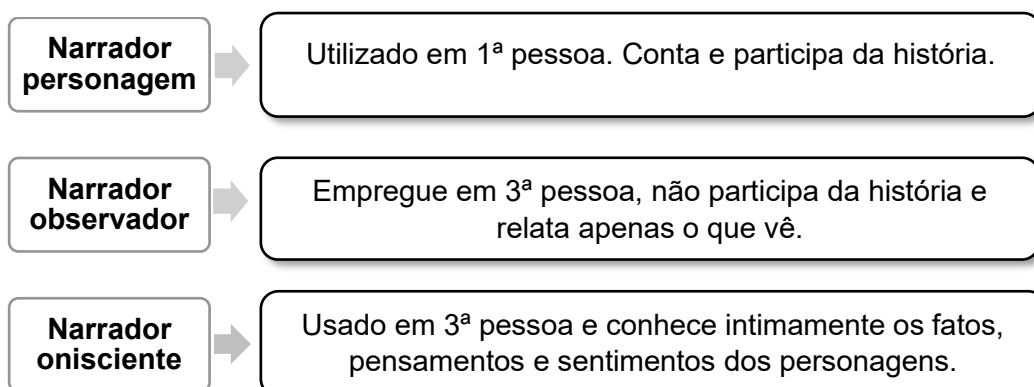


---



---

Adiante, explicam-se algumas definições sobre os tipos de narrador que uma história pode apresentar.



6. Baseando-se nas acepções anteriores, aponte os tipos de narradores empregados nos minicontos V e VI e especifique a contribuição que cada um traz para o texto:

a) TEXTO V:

---



---



---

b) TEXTO VI:

---



---



---

7. De acordo com os minicontos lidos, pode-se afirmar que ambos
- contam subjetivamente os acontecimentos.
  - narram as situações vividas pelos personagens.
  - expõem o ponto de vista dos autores ao longo dos textos.
  - dissertam sobre os mesmos assuntos nos dois minicontos.
  - descrevem detalhadamente o espaço em que as histórias acontecem.
8. A estrutura da narrativa desempenha um importante papel na construção do texto. À vista disso, numere de 1 a 5 os fatos abaixo na ordem em que aparecem em cada miniconto.

TEXTO V	
	A dor surge.
	O casal se conhece.
	A pessoa passa a amar a si própria.
	A pessoa se anula por conta da outra.
	Com o amor-próprio a dor é anulada.
TEXTO VI	
	Os exercícios são difíceis.
	O professor passa os exercícios.
	O professor trabalha com radicais.
	O aluno já está no segundo horário.
	O aluno sua por causa dos exercícios.

9. A fim de verificar se o encadeamento da narrativa auxiliou a compreensão dos textos, complete o quadro abaixo, apontando a estrutura presente em cada miniconto anterior.

TEXTO V		TEXTO VI	
<b>Situação inicial:</b>  Inicialmente, uma pessoa que se anula.	<b>Conflito:</b>	<b>Situação inicial:</b>	<b>Conflito:</b>
<b>Clímax:</b>	<b>Desfecho:</b>	<b>Clímax:</b>  O professor propor outro radical.	<b>Desfecho:</b>

10. No miniconto “Amor Próprio”, texto V, existem duas ocorrências do pronome “me”. Eles servem para
- dirigir-se ou referir-se a outra pessoa do discurso.
  - indeterminar a pessoa que está contando a história.
  - destacar a terceira pessoa de forma vaga e imprecisa.
  - indicar a localização da pessoa em relação ao discurso.
  - demonstrar a pessoa do discurso envolvida na narrativa.

11. No texto “Prefixos e sufixos”, texto VI, há a presença de um pronome pessoal empregado em terceira pessoa. Transcreva qual é esse pronome e explique a importância dele para o miniconto.

---



---



---

Leia o miniconto para responder às questões 12 a 22.

## TEXTO VII

Disponível em: <https://11nq.com/WuPgS>. Acesso em 01/08/2023. Finalidade didática.

12. O título desse miniconto faz referência a um antigo conto de fadas publicado por volta de 1812. Diante disso, responda:
- a) Você sabe o nome dos autores que publicaram esse conto de fadas? Se sim, transcreva-os.

---



---



---

- b) Você já leu o conto ou já viu outras versões dele? Escreva a sua adaptação preferida.

---



---



---

13. A partir do miniconto “Branca de Neve Moderna”, siga os comandos abaixo:

- Destaque de **azul** o título do texto.
- Grife de **preto** a data de publicação.
- Circule de **vermelho** o nome do autor ou da autora.
- Aponte com uma seta (→) o veículo/suporte onde o texto foi publicado.
- Se houver, circule os personagens que aparecem no texto. Caso esteja subentendido, escreva a quem se refere.

14. Pode-se afirmar que, no miniconto VII, o narrador

- a) quer transmitir uma experiência pessoal.
- b) não participa diretamente da história e relata apenas o que vê.
- c) é neutro, ou seja, não deixa explícita sua participação no texto.
- d) escreve para narrar o que aconteceu, predominantemente, no presente.
- e) relata de maneira que o leitor entenda os sentimentos dos personagens.

15. Complete as lacunas abaixo com os termos presentes no quadrado a fim de estipularmos um conceito que ressalte a importância do narrador nos textos.

PARTICIPANDO	IMPORTANTES	MEDIA	AUXILIA	CONTAR
--------------	-------------	-------	---------	--------

O narrador é um dos elementos narrativos [ ] para a construção do texto, além de [ ] os fatos, [ ] no desenvolvimento da história. O narrador [ ] a ação exposta, assumindo um importante papel em relação ao que é contado, [ ], diretamente ou não, da história.

16. No que diz respeito ao gênero textual miniconto, podemos afirmar que é um texto

- a) opinativo formado pela perspectiva opinativa do(a) autor(a).
- b) essencialmente descritivo com a presença de diálogos entre os personagens.
- c) expositivo em que um tema é apresentado, exemplificado e esclarecido aos leitores.
- d) narrativo e que envolve alguns elementos como personagens, enredo, narrador, tempo e espaço.
- e) dissertativo com a finalidade de expor uma informação ou argumentar em defesa de um ponto de vista.

17. Enumere de 1 a 7 os acontecimentos a seguir na ordem em que aparecem no miniconto VII.

	Fugir da madrasta.
	Abandonar os irmãos.
	Vender a torta na feira.
	Não querer mais saber de príncipe.
	Utilizar a maçã para fazer uma torta.
	Tornou-se famosa com a receita de torta.
	Apresentação das características da moça.

18. Releia alguns trechos, retirados do miniconto, e relacione a primeira coluna com a segunda no que se refere às partes que compõem a narrativa.

A	SITUAÇÃO INICIAL		“fez uma torta com a maçã e foi vender na feira”.
B	CONFLITO		“Abandonou os sete irmãos, fugiu da madrasta (...)”
C	CLÍMAX		“A moça tinha a pele branca como a neve e o cabelo escuro como breu”.
D	DESFECHO		“Ficou tão famosa com a sua receita de torta que nunca mais quis saber do príncipe”.

19. Poderia ser inserido na lacuna abaixo um pronome a fim de evitar a repetição de termos no texto. Marque a alternativa em que o melhor vocábulo encaixaria no período.

“A moça tinha a pele branca como a neve e o cabelo escuro como breu.

abandonou os sete irmãos, fugiu da madrasta...”

- a) Eu.
- b) Tu.
- c) Ele.
- d) Ela.
- e) Me.

20. Explícite como o termo que você marcou na questão anterior assume relevância para a coesão textual do miniconto.

---



---



---

21. No dicionário Priberam, encontramos os seguintes significados para a palavra “moderno”:



## moderno

**moderno** [é]

(mo-der-no)

adjetivo

1. Dos nossos dias; do tempo presente. = CONTEMPORÂNEO, HODIERNO, RECENTE ≠ ANTIGO
2. Que tem ou contém progressos recentes da ciência e da tecnologia (ex.: *equipamento moderno; máquinas modernas*). ≠ OBSOLETO, ULTRAPASSADO
3. Que representa ou acompanha gostos, idéias ou hábitos do tempo atual. ≠ ANTIGO, ANTIQUADO, ULTRAPASSADO
4. [História] Que é de uma época posterior à Antigüidade, por oposição a clássico ou antigo (ex.: *cultura moderna, língua moderna*).

Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/moderno>. Acesso em 01/08/2023. Finalidade didática.

A partir da leitura da página do dicionário, copie o(s) significado(s) mais apropriado(s) que se relaciona com a palavra “moderna” no título.

---



---



---

22. Esclareça como o acréscimo do adjetivo “moderna”, no título, contribui para o entendimento do miniconto.

---



---



---

Leia as duas manchetes para responder às questões 23 a 29.

 Fast Company Brasil

Como o trabalho de cuidar da família impacta a carreira das mulheres

Disponível em: <https://abre.ai/gZcs>. Acesso em 01/08/2023. Finalidade didática.

 TST

Desigualdade salarial entre homens e mulheres evidencia discriminação de gênero no mercado de trabalho

Disponível em: <https://abre.ai/gZcq>. Acesso em 01/08/2023. Finalidade didática.

23. Pinte os quadros abaixo com os sentimentos que você sente ao ler as manchetes:

ADMIRAÇÃO	DIVERSÃO	TEMOR	CALMA	HORROR
ALEGRIA	TRISTEZA	SATISFAÇÃO	RAIVA	INSEGURANÇA

24. Compare os quadros com os dos seus colegas e discuta com eles sobre a seguinte questão: Os sentimentos marcados ocorrem em vocês devido a quê? Registre sua resposta abaixo.

---

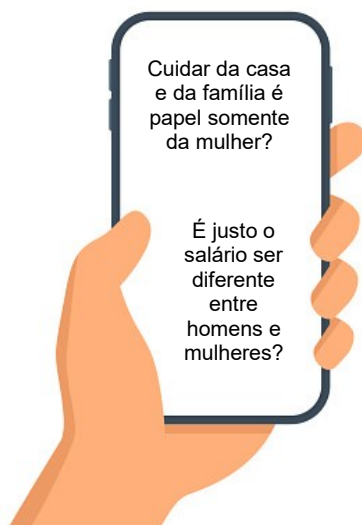


---



---

25. Em uma roda de conversa, troque ideias com seus colegas e, juntos, discutam os seguintes pontos:



26. Analise as sentenças a seguir e coloque a letra **C**, caso você concorde com a afirmação, ou escreva **D** se discordar.

- a) (     ) Tanto as manchetes quanto o miniconto “Branca de Neve Moderna” evocam o mesmo conteúdo.
- b) (     ) Os assuntos que um miniconto pode evocar podem ser encontrados em diferentes lugares/suportes.
- c) (     ) As ideias transmitidas pelo miniconto “Branca de Neve Moderna” só fazem sentido quando lemos as manchetes.
- d) (     ) Hipoteticamente, as ideias expostas nas manchetes poderiam ter sido utilizadas para a construção do miniconto “Branca de Neve Moderna”.

27. Justifique a opção (ou as opções) que você “discorda” no exercício anterior.

---

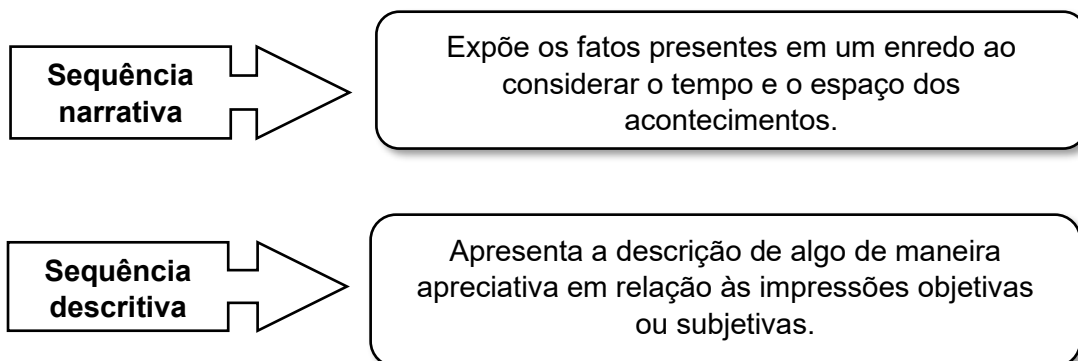


---



---

Analise as definições de algumas sequências que podemos encontrar nos minicontos lidos anteriormente:



28. Analise os trechos retirados dos minicontos estudados até aqui e escreva ao lado de cada um a sequência que eles apresentam. Lembre-se de que o texto pode ser composto de diferentes sequências simultâneas, porém, uma delas pode apresentar-se de maneira predominante.

TRECHO	SEQUÊNCIA
1. “Segunda aula de quinta”.	
2. “(...) o professor insiste com os exercícios que fazem suar”.	
3. “A moça tinha a pele branca como a neve e o cabelo escuro como breu”.	
4. “Ficou tão famosa com a sua receita de torta que nunca mais quis saber do príncipe”.	

29. Fundamentando-se na questão anterior, aponte qual sequência textual foi possível perceber, predominantemente, nos textos e explique como ela auxilia na construção dos minicontos.

---



---



---

30. Em relação aos minicontos trabalhados neste módulo, analise as assertivas abaixo e marque um **X** nas características que cada um deles apresenta.

<b>CARACTERÍSTICAS</b>	<b>AMOR PRÓPRIO</b>	<b>PREFIXOS E SUFIXOS</b>	<b>BRANCA DE NEVE MODERNA</b>
1. Presença de personagens, de narrador, do tempo e do espaço.			
2. Uso da 1ª pessoa do discurso.			
3. Há a presença da linguagem não verbal.			
4. Tem, em geral, o objetivo de divertir o leitor.			
5. Apresenta o título e a data de construção do texto.			
6. A linguagem empregada é extremamente formal.			
7. Há mais de um tipo de sequência textual.			
8. Tem a intenção de despertar uma reflexão no leitor.			
9. Há pronomes que referenciam à 3ª pessoa do discurso.			
10. A linguagem empregada é bem próxima da que usamos no dia a dia.			
11. É usado somente em contextos para transmitir ensinamentos.			

## MÓDULO 4 – ASPECTOS LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS DO GÊNERO

Nesta etapa, pretendemos:

- Reconhecer a partir de minicontos o uso dos tempos verbais no pretérito;
- Identificar e utilizar conectores textuais para a construção da narrativa;
- Estudar os elementos formais e coloquiais na escrita;
- Aplicar conhecimentos ortográficos ao texto.


### OFICINA 6

#### Estudando a gramática

Os alunos poderão fazer as atividades individuais e, quando terminadas, poderão fazer a troca das respostas com os colegas para que cada um faça a correção do outro. Ao final, o professor corrigirá os exercícios com toda a turma, retomando os estudos gramaticais e sanando as dúvidas.

Leia o texto para responder às questões 1 a 13.

#### TEXTO VIII



The screenshot shows a website with a green header containing the word 'Minicontos' in a large, stylized font. Below the header is a navigation menu with items like 'Capa', 'Apresentação', 'O que é miniconto', 'Minicontos', 'Mínis por autor', 'Espaço do professor', 'Oficinas Online', and 'Contato'. The main content area displays the title 'MINICONTOS' and the story 'Espera' by Marcelo Spalding. The text of the story is: 'Espera o filho chegar, vem de Belo Horizonte, Rio, Londres ou Lisboa? Nunca se sabe, é viajado esse menino. Espera-o com o coração apertadinho de mãe saudosa. Queria-o doutor, mas virou artista, o danado. Espera-o chegar, enquanto aperta nas mãos a fotografia de quando o tinha no ventre. Ele nunca chegou a nascer, mas ela está sempre a sua espera cada vez que olha para a surrada foto.' The date '08/09/2021' is shown. On the right, there is a section for 'ACESSO GRATUITO' with links to a dissertation and an online version. At the bottom, there is a YouTube video player with the title 'Confira vídeo sobre o que é miniconto' and a 'Voltar' button. The footer mentions 'Site desenvolvido pela Editora Metamorfose'.

Disponível em: <https://encurtador.com.br/dDS78>. Acesso em 01/08/2023. Finalidade didática.

1. Baseando-se no miniconto lido, analise as sentenças a seguir e coloque a letra **V**, para verdadeiro, ou **F** se discordar da afirmação exposta.
  - a) ( ) Apresenta linguagem culta, ou seja, segundo a norma-padrão da língua portuguesa.
  - b) ( ) Revela um desconhecimento por parte da escritora em relação às regras gramaticais.
  - c) ( ) Registra uma modalidade mais formal da língua, dificultando a compreensão do texto.
  - d) ( ) Expressa ao longo da narrativa uma linguagem coloquial, cheia de gírias e informalidade.

2. No miniconto lido, não há verbos conjugados na primeira pessoa, nota-se o uso da terceira pessoa. Descreva o efeito de sentido que a autora quis produzir ao ter construído o texto assim.

---

---

---

3. Alguns mecanismos na língua nos auxiliam ao longo do texto. A partir da análise do pronome em destaque no trecho adiante, pode-se afirmar que ele se refere

“Espera-o com o coração apertadinho de mãe saudosa”.

- a) à mãe.
- b) ao filho.
- c) ao artista.
- d) ao coração.
- e) à fotografia.

4. Justifique como o pronome no trecho da questão anterior contribui para uma melhor progressão de ideias.

---

---

---

5. Preencha os quadros em branco no fragmento abaixo com outros conectores de maneira que o sentido do excerto não seja alterado.

“Espera o filho chegar, vem de Belo Horizonte, Rio, Londres  
[ ] Lisboa? [ ] se sabe, é viajado esse  
menino. Espera-[ ] com o coração apertadinho de mãe  
saudosa. Queria-o doutor, [ ] virou artista, o danado (...)”.

6. **Desafio:** No miniconto, utiliza-se o conectivo “enquanto” que indica a circunstância de tempo. No caça-palavras a seguir, tente encontrar os 5 conectivos descritos abaixo.

Às vezes	De repente	Sempre que	No tempo que	Depois que
----------	------------	------------	--------------	------------

H	K	Q	D	E	M	E	L	H	O	R	K	I	T
E	D	K	E	H	C	J	A	M	A	I	S	Q	A
G	I	T	P	D	E	S	P	J	R	A	A	J	L
S	R	N	O	E	R	E	X	B	E	D	Q	L	V
C	A	O	I	R	T	M	P	Q	A	Â	U	K	E
S	P	T	S	E	A	P	E	V	L	S	I	N	Z
B	I	E	Q	P	M	R	R	C	M	V	B	B	Z
L	D	M	U	E	E	E	T	V	E	E	S	A	J
D	A	P	E	N	N	Q	O	Y	N	Z	E	S	Y
E	M	O	O	T	T	U	D	J	T	E	K	T	Y
M	E	Q	W	E	E	E	E	O	E	S	M	A	N
A	N	U	H	I	A	P	G	R	J	I	C	N	D
I	T	E	L	U	W	Z	H	W	L	K	E	T	I
S	E	B	W	Z	E	H	S	U	N	Â	O	E	D

7. Na sua opinião, os conectivos encontrados no caça-palavras poderiam ser substituídos sem perda de sentido no miniconto? Justifique.

---



---



---

8. Levando em consideração os exercícios anteriores, marque um **X** nas características que melhor dizem respeito às funções exercidas pelos conectores:
- a) ( ) são utilizados para associar ideias e estabelecer ligações entre elas.
  - b) ( ) em um texto, ligam palavras e frases para articular e tornar as ideias mais claras.
  - c) ( ) trata-se de um recurso essencial à construção e à clareza da mensagem que se quer transmitir.
  - d) ( ) exercem pouca importância nos textos, visto que podem ser utilizados e substituídos de qualquer maneira.
  - e) ( ) não se deve levar em consideração o sentido que se quer expressar no texto para a escolha dos conectores.
9. Esclareça a inconsistência, ou seja, a incorreção dos itens que você não marcou na questão anterior.

---

---

---

10. Analise os dois verbos em destaque no fragmento abaixo. Pode-se afirmar que, respectivamente, o emprego dos tempos verbais estão no
- “... enquanto **aperta** nas mãos a fotografia de quando o **tinha** no ventre”.
- a) futuro e futuro.
  - b) presente e futuro.
  - c) futuro e presente.
  - d) pretérito e pretérito.
  - e) presente e pretérito.
11. Exponha como a diferença em relação ao tempo verbal empregado no trecho da questão 10 contribui com a narrativa da história e no encadeamento das ideias expostas pelo texto.

---

---

---

12. A seguir, encontram-se as definições de alguns sinais de pontuação que temos disponíveis na língua portuguesa. Relacione-os com a segunda coluna em que se encontram trechos retirados do miniconto a fim de exemplificar a funcionalidade de cada pontuação.

SINAL DE PONTUAÇÃO	EXEMPLO
( A ) Utilizado para terminar uma ideia e finalizar um período.	( ) “Londres ou Lisboa?”
( B ) Usado para pausar o discurso e também separar termos em uma oração.	( ) “Espera-o com o coração apertadinho de mãe saudosa.”
( C ) Empregado em finais de frases para questionar e perguntar.	( ) “Espera o filho chegar, vem de Belo Horizonte, Rio, Londres”

13. Explique a importância que os sinais de pontuação, elencados no quadro anterior, exercem para a organização textual.

---



---



---

A seguir, considere o texto IX para responder às questões 14 a 20.

## TEXTO IX



The screenshot shows the website 'Minicontos' with a green header. The main content area is divided into three columns. The left column contains a navigation menu with items: Capa, Apresentação, O que é miniconto, Minicontos, Mínis por autor, Espaço do professor, Oficinas Online, and Contato. The middle column features the title 'MINICONTOS' and the subtitle 'Diagnóstico precoce' with the text 'Quando despertou, já estava curado.' Below this is the author's name 'Julizar Dantas' and the date '05/02/2023'. A 'Voltar' link is also present. The right column has a section for 'ACESSO GRATUITO' with links to download the first dissertation and access an online version. At the bottom right, there is a book cover for 'Mini con tos' by Marcelo Spalding.

Disponível em: <https://11nq.com/eAngp>. Acesso em 01/08/2023. Finalidade didática.

14. Entre as características do texto, o miniconto está escrito de acordo com a norma-padrão já que
- expõe expressões próprias de textos científicos.
  - registra o uso de expressões típicas da oralidade.
  - apresenta marcas linguísticas próprias do dia a dia.
  - encontra-se em conformidade com as normas gramaticais.
  - identifica a presença de palavras específicas de regiões brasileiras.
15. O conector que inicia o miniconto foi omitido logo abaixo. Preencha os quadros em branco com outros dois conectores de maneira que o sentido do texto não seja alterado.

I. “ despertou, já estava curado”.

II. “ despertou, já estava curado”.

16. Considere as afirmações:

I – O advérbio “já”, indicativo de tempo, atribui à frase o momento da cura.

II – Em relação à classificação dos conectores textuais “quando” e “já”, ambos apresentam a mesma circunstância para o texto.

III – No miniconto, há a presença de duas orações formadas por um verbo e uma locução verbal que indicam o tempo pretérito.

Está correta as sentenças:

- I, II e III.
- I apenas.
- II apenas.
- I e II apenas.
- II e III apenas.

17. No miniconto, é possível perceber a utilização de um verbo e uma locução verbal empregados no pretérito – “despertou” e “estava curado”. Na sua opinião, que efeito de sentido o uso dessa forma verbal cria no texto?

---

---

---

18. A vírgula, presente no miniconto, foi utilizada para

- isolar a oração adjetiva explicativa.
- anunciar a fala do narrador na história.
- intercalar elementos enumerativos no texto.
- separar uma oração adverbial de tempo deslocada.
- destacar os vocativos e apostos presentes no texto.

19. O ponto final presente no texto serviu para
- a) indicar o início de falas, provocando um suspense maior.
  - b) encerrar o período e a ideia que o autor queria transmitir.
  - c) acrescentar informações acessórias ao longo do miniconto.
  - d) intercalar as conjunções que conectam as falas do narrador.
  - e) assinalar a omissão dos pensamentos que não foram escritos.

20. Levando em consideração as questões 18 e 19, explique a importância dos sinais de pontuação para o miniconto.

---

---

---

---

---

21. A seguir, marque as opções do *checklist* com um (✓) que correspondem aos aspectos linguísticos que podem estar presentes em um miniconto.

<input type="checkbox"/>	Verbos em 1ª e 3ª pessoa.
<input type="checkbox"/>	Ausência de conectores textuais.
<input type="checkbox"/>	Falta de personagens e narrador.
<input type="checkbox"/>	Verbos no presente e no pretérito.
<input type="checkbox"/>	Utilização da linguagem não verbal.
<input type="checkbox"/>	Predominância de expressões coloquiais.
<input type="checkbox"/>	Escrita formal segundo a norma-padrão da língua.
<input type="checkbox"/>	Sinais de pontuação que auxiliam a clareza do texto.

## MÓDULO 5 – PRODUÇÃO FINAL (PF)

A partir de agora, no nosso percurso, iremos:

- Realizar constatações a partir das características do gênero estudado segundo a leitura de outro miniconto;
- Produzir um miniconto que demonstre a aplicabilidade dos conhecimentos abordados nas oficinas anteriores.

### OFICINA 7

#### Refrescando a memória...

As atividades a seguir poderão ser realizadas em uma roda de conversa a fim de que os estudantes avaliem um miniconto e constatem as principais características que ele apresenta.

Leia o miniconto abaixo.

#### TEXTO X

Disponível em: <https://abre.ai/gZUi>. Acesso em 01/08/2023. Finalidade didática.

Com toda a turma, responda:

1. O texto lido anteriormente é um miniconto. Tendo em vista esse dado, indique o objetivo do texto e o seu público-alvo.
2. O nome do(a) autor(a) e o veículo em que foi publicado estão presentes no texto?
3. O título apresenta alguma relação direta com o miniconto? Se sim, qual?
4. Explícite como é possível perceber a construção das sequências narrativas e descritivas presentes no texto.
5. De que maneira os pontos finais e a vírgula auxiliam na organização textual do gênero?
6. A ocorrência do conector “quando” busca transmitir qual ideia para a narrativa?
7. Os verbos presentes no miniconto estão em qual tempo verbal? Qual a provável intenção de utilizá-los dessa maneira?

8. Os termos “oração” e “orar”, empregados no miniconto, apresentam o mesmo sentido? Explique.

## OFICINA 8

### Produzindo um miniconto!

Agora é com você!

Você foi convidado(a) a escrever um miniconto para ser publicado na revista eletrônica em que todos os minicontos das oficinas foram retirados. Considere tudo o que estudamos e siga as seguintes instruções para guiar a sua produção:

- O assunto abordado no seu texto poderá ser livre;
- Seu miniconto deverá não só entreter, mas também promover a reflexão do leitor;
- Não se esqueça de assiná-lo, datá-lo e colocar um título criativo;
- Escolha o espaço e o tempo onde se passa a história;
- Selecione se haverá personagens ou apenas a presença de um narrador;
- Distinga se a 1ª ou a 3ª pessoa do discurso estarão presentes no texto.

Além disso, é importante pensar em uma sequência para a história, por isso, planeje o miniconto retomando o encadeamento da narrativa estudado no Módulo III.





# Minicontos

- Capa
- Apresentação
- O que é miniconto
- Minicontos
- Mínis por autor
- Espaço do professor
- Oficinas Online
- Contato

**ACESSO GRATUITO**

[Baixe aqui a primeira dissertação sobre minicontos do Brasil](#)

[Acesse a versão online gratuita de Minicontos, de Marcelo Spalding](#)



**EDITORES**



**YouTube**

Confira vídeo sobre o que é miniconto

**OFICINA 9****Grade de avaliação**

A grade de avaliação servirá para averiguar se as características estudadas ao longo das aulas sobre o gênero miniconto foram realizadas. Solicite aos alunos que marquem um X nos quadrinhos de maneira criteriosa em suas análises.

<b>GRADE DE AVALIAÇÃO – PRODUÇÃO FINAL</b>				
<b>Aspectos a serem avaliados</b>	<b>Atende muito bem</b>	<b>Atende</b>	<b>Atende parcialmente</b>	<b>Não atende</b>
Entendi a proposta solicitada para a produção do miniconto.				
Compreendi o intuito de se realizar uma construção que contemple os principais elementos da narrativa.				
Atentei-me para os aspectos gramaticais do texto, obedecendo à norma-padrão.				
Soube a temática no qual queria desenvolver o meu texto.				
Observei a construção dos conectores e tempos verbais que auxiliaram na coerência e coesão do texto.				
Captei os subentendidos que, eventualmente, o texto poderá apresentar para o leitor.				
Constatedei uma crítica implícita que o meu texto pode passar.				
Reconheci o que é um miniconto e como pode ser produzido o texto.				

## CAPÍTULO IV – ANÁLISE DE DADOS

Dedicamos este capítulo à análise das produções iniciais e finais (doravante PIs e PFs, respectivamente) feitas pelos alunos participantes do PDG, a partir do suporte teórico metodológico da pesquisa-ação, conforme os pressupostos de Chizzotti (2003), para a geração de dados. Baseando-se na modelização didática de gênero, conforme os estudos De Pietro e Schneuwly (2003), Machado e Cristovão (2006) e Messias (2014), elaborou-se um PDG, alicerçado nos pressupostos de Guimarães e Kersch (2012; 2014; 2015), para o gênero miniconto, a fim de identificar como as capacidades de linguagem foram desenvolvidas nos textos dos alunos. A partir das concepções de Dolz e Schneuwly (2004), analisaremos, em cada PI e PF, as capacidades e suas alusivas especificidades, a saber:

1. **Capacidades de ação (contexto de produção do gênero):** objetivo, enunciador, destinatário, informações expostas pelo texto e suporte/veículo de comunicação.
2. **Capacidades discursivas (aspectos discursivos do gênero):** plano global (situação inicial, conflito, clímax, desfecho, elementos do texto narrativo, linguagem verbal, figuras de linguagem etc.), título, data de publicação, tipo de discurso, voz do discurso empregada em 1ª ou 3ª pessoa, sequências textuais.
3. **Capacidades linguístico-discursivas (aspectos linguístico-discursivos):** mecanismos de conexão (conectores textuais), mecanismos de coesão verbal (formas verbais no presente ou no pretérito), mecanismos de coesão nominal (substantivos, artigos, advérbios etc.) e variedade linguística relacionada ao gênero.

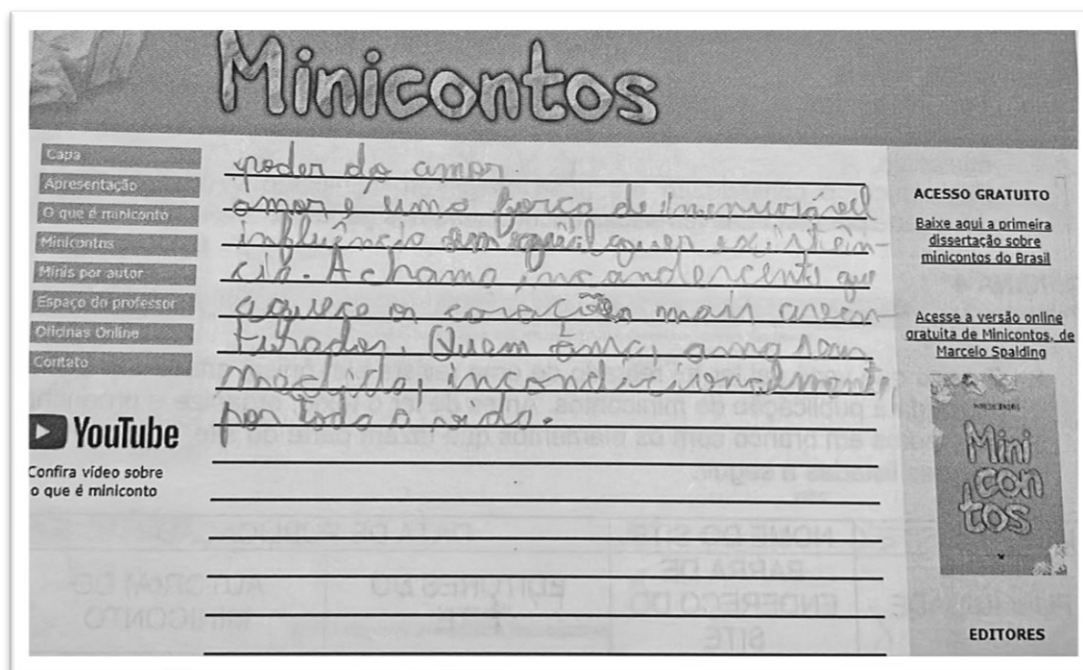
Conforme exposto na seção destinada aos princípios metodológicos da pesquisa, salientamos que as PIs e as PFs foram realizadas por quase todos os estudantes, porém, estão neste capítulo somente as produções dos discentes que conseguiram participar de todas as oficinas. Logo, analisaremos três produções textuais de alunos cujos nomes foram substituídos por outros que coadunam com características qualificáveis e subjetivas a eles e nomeados pelo professor-pesquisador.

Em seguida, para facilitar a compreensão dos dados analisados, exibiremos as produções textuais digitalizadas com a transcrição de cada uma. Por fim, a fim de se averiguar os resultados alcançados a partir das capacidades de linguagem das PIs e das PFs, far-se-á um cotejo entre os textos produzidos pelos alunos, retomando os objetivos e as perguntas de pesquisa apresentados no início deste trabalho.

## 4.1 Análise das produções iniciais

### 4.1.1 A produção inicial do aluno “Determinação”

Figura 5 – Produção inicial do aluno “Determinação”



Transcrição da produção inicial do aluno “Determinação”

poder do amor  
 amor é uma força de imensurável  
 influência em qualquer existên-  
 cia. A chama incandescente que  
 aquece os corações mais aven-  
 turados. Quem ama, ama sem  
 medida, incondicionalmente,

por toda a vida.

De acordo com o modelo didático para o gênero miniconto, cabe ao enunciador, que são escritores interessados em literatura, pessoas letradas, contistas, cronistas etc., apresentar ao leitor narrativas curtas com temáticas subversivas, fictícias (ou não). Além disso, segundo Spalding (2007, s./p.), para que os minicontos se realizem de maneira satisfatória são necessários a concisão, a narratividade, a exatidão, a abertura e também o efeito que eles podem produzir. Em relação à capacidade de ação, pode-se observar que o aluno “Determinação” apresentou ao leitor, satisfatoriamente, uma descrição sobre o amor. Outrossim, cabe também ao miniconto a finalidade de distrair, alegrar e até mesmo ocasionar uma reflexão, portanto, o aluno descreve e realiza ponderações sobre o que é o amor, o que ele acarreta e a quem é acometido, comprovando, assim, que o estudante, ainda sem ter aprofundado sobre o gênero, apresentou um desenvolvimento total em relação ao objetivo do miniconto.

Por sua vez, o local social de produção do miniconto pode ocorrer em diferentes veículos comunicacionais como jornais, revistas, *sites*, *blogs*, redes sociais etc. Na proposta da PI, os alunos tinham que produzir um miniconto para ser publicado em um *blog*, destinado à escrita literária, com uma ou mais temáticas sugeridas na proposta ou, se preferissem, até sugerir a própria. O aluno, ao escolher escrever sobre o amor, cumpre totalmente a proposta solicitada ao elaborar o texto para ser publicado em um espaço virtual e o produz para diferentes destinatários que, porventura, se interessarão pela leitura do seu texto.

Ao analisarmos as capacidades discursivas, de acordo com o modelo didático desenvolvido, verificamos que, no plano global do gênero, é apresentado o título do miniconto, seguido do nome do autor e da data de publicação do texto. Contudo, na produção inicial do aluno, percebe-se somente o título “poder do amor”, sem maiores informações sobre a data e o autor. Além disso, o miniconto é construído por meio de uma narrativa curta e que se inicia com a situação inicial, depois apresenta um conflito, um clímax até suscitar o desfecho. Ademais, pode-se observar a presença de um narrador, seja ele personagem, observador ou onisciente, adiante o aparecimento (ou não) de

personagens que auxiliarão a narratividade que, por sua vez, poderá se construir por meio de uma sequência narrativa ou descritiva.

O aluno “Determinação” alude a um narrador-observador e, mesmo elaborando um texto curto, observamos somente a situação inicial, que é a descrição do amor e o desfecho de quem ama, porém, não apresenta completamente, em seu texto, um conflito e um clímax. Nota-se, também, que o estudante não introduz personagens em sua narrativa (a não ser o “amor” que pode ser visto como um ser abstrato), permanecendo preso apenas no detalhamento dele.

Segundo o MDG, no plano global do texto, pode-se apresentar figuras de linguagem ou trocadilhos, a fim de permitir um maior recurso estilístico para a produção textual. Apesar de essa ser ainda a PI do aluno, observa-se, satisfatoriamente, que o estudante descreve o amor como uma força e acrescenta que “a chama incandescente que aquece os corações mais aventurados”, verificando, assim, metáforas e personificações que ele produz por meio dos recursos expressivos da linguagem. Além disso, na PI do aluno “Determinação”, os verbos “é”, “aquece” e “ama” ilustram a predominância do uso da 3ª pessoa. Quanto ao uso das sequências textuais, é importante destacar que o discente utilizou, predominantemente, a sequência descritiva, visto que apresenta em seu texto uma apreciação sobre o amor de maneira subjetiva conforme a visão que ele possuía sobre o assunto.

Por fim, ao tratarmos das capacidades linguístico-discursivas, o estudante utiliza mecanismos de conexão, tais como o pronome relativo “que” para retomar a expressão “chama incandescente”. Em relação aos mecanismos de coesão verbal, caracterizados por verbos no presente e/ou no pretérito, o aluno “Determinação” dispõe verbos no tempo presente, circunstanciando a definição do amor no momento da fala e fazendo com que o miniconto pareça recente para o leitor. Os mecanismos de coesão nominal também são empregues na produção textual do aluno, assim como artigos (a, os), substantivos (amor, chama, corações, vida), adjetivos (força) e o advérbio (incondicionalmente) que auxiliam à construção progressiva das ideias no texto. Segundo a modelização didática para o gênero, o miniconto deve apresentar uma construção linguística formal, isto é, caracterizada segundo à norma-padrão por ser de fácil acesso e destinado a um público diversificado. Contudo, observa-se na produção inicial

do aluno, o início de alguns vocábulos com letra minúscula (tal como o título e o início do miniconto), mas, o predomínio da construção da produção está satisfatoriamente conforme a norma-padrão, inclusive, com os sinais de pontuação (pontos finais e vírgulas) utilizados corretamente ao longo do texto.

#### 4.1.2 A produção inicial da aluna “Resiliência”

Figura 6 – Produção inicial da aluna “Resiliência”



Transcrição da produção inicial da aluna “Resiliência”

Dinheiro, muito mais que dinheiro!  
 Enquanto, João, um pobre trabalhador, luta a favor do SUS. Seu primo, um grande empresário, luta a favor da privatização.  
 No final, quem se deu bem bem foi o primo que com dinheiro silenciou João.

Apesar de não escolher nenhuma das temáticas sugeridas na proposta para a produção inicial, a estudante seleciona um assunto (dinheiro) e consegue desenvolvê-lo em sua produção textual. A aluna “Resiliência” constrói uma

narrativa concisa e, segundo Campos (2011), o miniconto produzido pela discente realiza-se de maneira total, já que representa um recorte menor da vida, isto é, por meio das capacidades de ação, a enunciativa faz uma crítica às pessoas que lutam por direitos iguais e que são manipuladas pelo dinheiro. Objetiva-se, então, no seu texto, provocar uma reflexão em relação aos indivíduos que podem se dar melhor na vida por motivos de questões financeiras.

“Resiliência” faz a abertura do texto com a apresentação de elementos básicos da narrativa, como o personagem João, seguido da identificação do seu primo (sem nome) e as características de ambos os personagens até o efeito oportuno de criticidade que o texto apresenta. Isso corresponde, satisfatoriamente, com a proposta da produção inicial, que seria veiculada em um *blog*, destinado à escrita literária, para possíveis destinatários interessados em literatura ou em ler e produzir minicontos e, além disso, que se interessam pela subversividade dos assuntos tratados pelos textos.

Verifica-se pelas capacidades discursivas, desenvolvidas na produção textual, que a estudante apresenta, parcialmente, alguns elementos como o título do miniconto, porém, sem o nome da autora e a data. A situação inicial é a apresentação de João e o seu primo e os atributos de cada: “João, um pobre trabalhador” e “Seu primo, um grande empresário”. Em seguida, o conflito insere-se pelo motivo da luta de cada personagem, até gerar o clímax de quem se deu bem, acarretando, assim, o desfecho. “Resiliência” também insere em seu miniconto um narrador-observador, visto que descreve os acontecimentos sem participar, diretamente, da história, a título de exemplo, o uso do pronome possessivo empregado na terceira pessoa do singular “Seu primo (...)”.

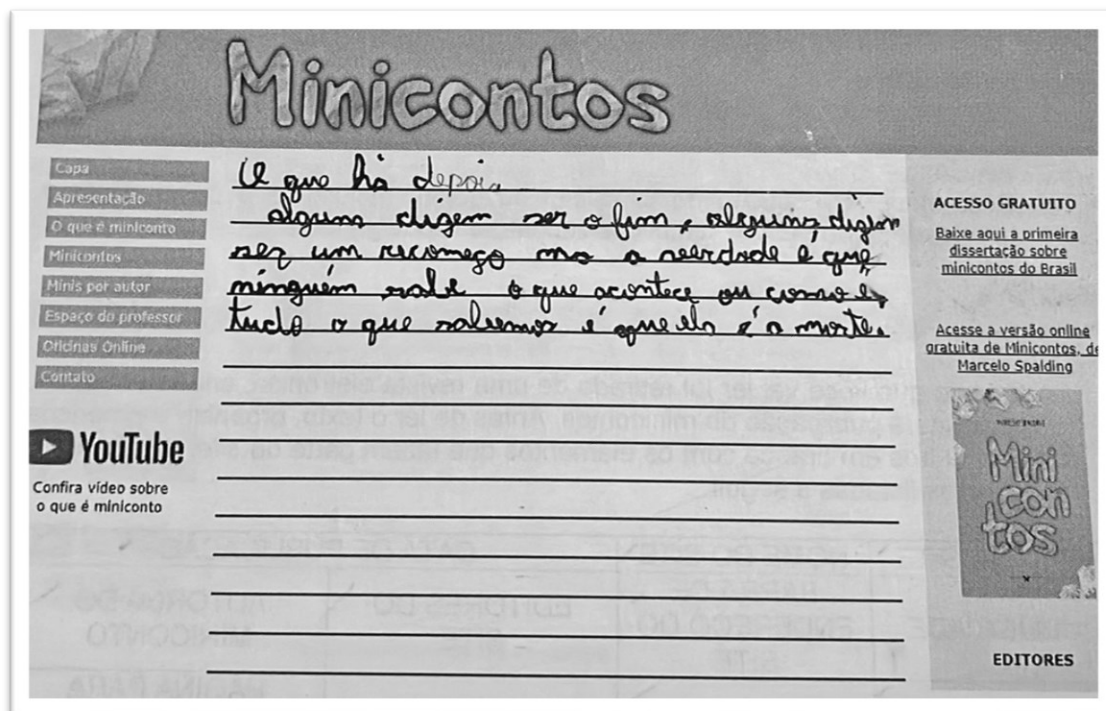
Não se observa na PI a presença de recursos expressivos, como figuras de linguagens ou trocadilhos, apenas subentende-se que o dinheiro é preponderante para a tomada de decisões. Outrossim, nota-se que a aluna utiliza, predominantemente, a sequência narrativa: “luta a favor do SUS”, “luta a favor da privatização” e “o primo que com dinheiro silenciou João”. Contudo, em algumas passagens emprega, parcialmente, a sequência descritiva ao detalhar as peculiaridades dos personagens: “pobre trabalhador” e “grande empresário”. No mais, emprega de maneira total as vozes verbais em terceira pessoa “luta”, “deu”, “foi” e “silenciou”.

No tocante às capacidades linguísticas-discursivas, verificou-se que, em relação à utilização dos mecanismos de conexão, “Resiliência” emprega os pronomes “seu”, “quem” e “que”, referindo-se ao primo e ao dinheiro usado por ele, sucedendo, assim, uma completa utilização dos conectivos que auxiliam o encadeamento das ideias e a compreensão da produção textual. A aluna utiliza na PI os verbos no tempo presente “luta”, por exemplo, especificando o tempo real dos combates dos personagens. Entretanto, nos últimos períodos, ela também emprega o tempo pretérito, tal como o verbo “silenciou”, indicando que o acontecimento criticado no miniconto já havia acontecido. À luz desses apontamentos, nota-se que a estudante realiza de maneira adequada, mesmo sem conhecimento prévio sobre o gênero e os aspectos linguísticos-discursivos que o envolvem, o emprego dos tempos verbais.

Além disso, os mecanismos de coesão nominal também são empregues acertadamente como os artigos (um, o), os substantivos (dinheiro, João, primo, empresário, privatização etc.), os adjetivos (pobre, trabalhador, grande), os advérbios e as locuções adverbiais (enquanto, no final) e até mesmo uma sigla do Sistema Único de Saúde (SUS). Nota-se, ainda, que o texto da aluna está totalmente construído segundo a norma-padrão. O título traz o sinal de exclamação para causar uma ênfase inicial no texto e, ao longo da produção, observa-se que os pontos finais e as vírgulas, que separam os advérbios, as locuções adverbiais e os apostos, são utilizados de maneira adequada.

#### **4.1.3 A produção inicial do aluno “Cordialidade”**

Figura 7 – Produção inicial do aluno “Cordialidade”



Transcrição da produção inicial do aluno “Cordialidade”

O que há depois

alguns dizem ser o fim, alguns dizem  
 ser um recomeço ma a verdade é que  
 ninguém sabe o que acontece ou como é  
 tudo o que sabemos é que ela é a morte.

O estudante “Cordialidade”, ao inserir alguns elementos necessários da narrativa em seu texto, como o narrador, por exemplo, constrói uma abertura no miniconto que cria uma expectativa no destinatário em relação ao que será anunciado ao longo da história. Além disso, no que concerne ao contexto de produção, o enunciador objetiva-se a manter uma relação entre o título e a dúvida sobre a morte, esclarecendo, ao longo da produção textual, que ninguém sabe o que acontece depois que morrer. “Cordialidade” também produz o texto para ser veiculado em um *blog* para eventuais destinatários que se interessem por textos literários, conforme apresentado na proposta da PI. Logo, nota-se que o aluno consegue desenvolver, mesmo sem conhecimento prévio, a capacidade de ação que é responsável pelo contexto de produção do gênero miniconto.

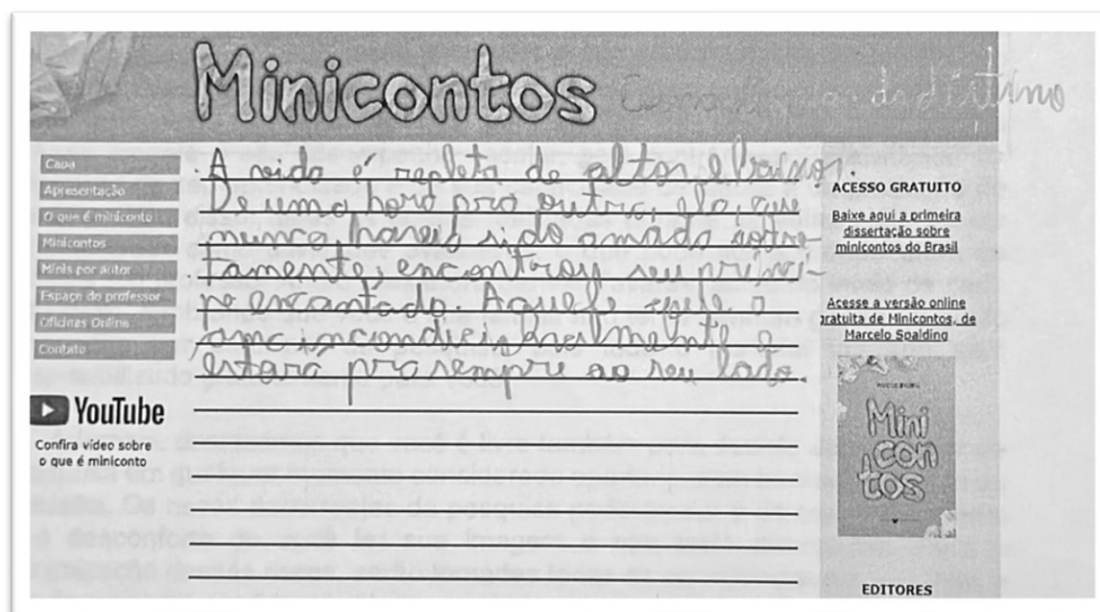
Em relação à capacidade discursiva, observa-se o título na PI do aluno, porém, sem o nome do autor e a data que o texto foi produzido. Além disso, o estudante expõe em sua produção textual um narrador-personagem que conta sua história instigando um mistério: “alguns dizem ser o fim, alguns dizem ser um recomeço” e, a partir da inserção do pronome indefinido “alguns”, o estudante apresenta a situação inicial do miniconto, gerando o conflito de ninguém saber o que acontece, até desencadear o desfecho de apresentar a morte. Verifica-se que não há, além do narrador, outros personagens, nem recursos estilísticos na produção. Na PI, prevalece plenamente a sequência descritiva: “ninguém sabe o que acontece ou como é tudo” e o discente utiliza tanto as vozes verbais empregadas na terceira pessoa a partir dos verbos “dizem”, “é” e “sabe”, quanto a 1ª pessoa do plural “sabemos”, no final do texto, dado que, presumivelmente, intenta-se a demonstrar que tanto o autor quanto o leitor estão sujeitos ao que é exposto no miniconto.

Ainda, no que diz respeito às capacidades linguístico-discursivas, “Cordialidade” utiliza de maneira total os mecanismos de conexão como a conjunção alternativa “ou” e a conjunção adversativa “mas”. Além disso, mesmo sem conhecimento prévio acerca do gênero miniconto e do aspectos linguísticos-discursivos que o cercam, o estudante usa completamente os mecanismos de coesão verbal ora no tempo pretérito ora no tempo presente, realizando um paralelo entre o que as pessoas “pensam” – no passado – sobre a morte e o que de fato ela “é” – no presente. Os mecanismos de coesão nominal também são verificados em sua produção textual, tais como artigos (o, a), substantivos (verdade, morte) e o pronome (ela). O aluno, parcialmente, comete alguns desvios gramaticais em seu texto, como por exemplo, a falta da vírgula antes da conjunção “mas” e a falta da letra “S” na mesma palavra, tal como o início da produção textual com letra minúscula. Assim, o texto não está, integralmente, conforme a norma-padrão.

## **4.2 Análise das produções finais**

### **4.2.1 A produção final do aluno “Determinação”**

Figura 8 – Produção final do aluno “Determinação”



Transcrição da produção final do aluno “Determinação”

#### Coincidências do destino

A vida é repleta de altos e baixos.  
De uma hora pra outra, ela, que  
nunca havia sido amada corre-  
tamente, encontrou um prínci-  
pe encantado. Aquele que a  
ama incondicionalmente e  
estará pra sempre ao seu lado.

Observa-se na PF do aluno “Determinação” que o enunciador, isto é, aquele que produziu o miniconto, também desenvolve, competentemente, as capacidades de ação na sua produção textual. “Determinação” apresenta ao leitor uma descrição sobre a vida, diferentemente do assunto tratado na PI que era sobre o amor, realizando uma reflexão a respeito do que a vida pode acarretar. O estudante faz a abertura para o receptor por meio da afirmação de que “a vida é repleta de altos e baixos” e, ao longo do texto, faz ver que a personagem feminina está em ascensão, já que encontra o amado: “aquele que a ama incondicionalmente”, objetivando-se, assim, a provocar uma reflexão e, ao mesmo tempo, entretendo o destinatário. Além disso, foi exposto que a PF seria veiculada na revista eletrônica em que todos os minicontos das oficinas do

PDG foram retirados, assim, o aluno cumpre completamente a proposta solicitada ao realizar a sua produção textual para ser veiculada no *site* que é destinado a leitores que acessam a página da internet.

Assim como na PI, nota-se que o título do miniconto na PF ainda permanece, mas o autor e a data de publicação continuam ausentes. A falta desses elementos (nome do autor e data) demonstra que o aluno não desenvolveu de maneira total a capacidade discursiva, já que, segundo Vygotsky (2007, 2008), as mediações que ocorreram na sala de aula, por meio da aplicação das oficinas do PDG, não conseguiram potencializar o conhecimento do estudante em relação aos aspectos discursivos do gênero textual trabalhado. “Determinação” continua a utilizar integralmente o narrador-observador em seu texto e, ao inserir a expressão “de uma hora pra outra”, consegue trazer o clímax para a narrativa até chegar ao desfecho em que a protagonista sempre estará ao lado do príncipe encantado.

A utilização do pronome “ela”, na produção textual, cria uma ambiguidade, uma vez que não é possível afirmar se ele retoma ao substantivo “vida”, caracterizando-a de maneira personificada, ou se é apenas a inserção de uma nova personagem feminina. Assim, o estudante consegue utilizar de maneira total em sua PF recursos expressivos da linguagem tanto quanto utilizados na PI. Verifica-se que os verbos “é”, “havia sido”, “encontrou”, “ama” e “estará” mantêm-se completamente bem utilizados na terceira pessoa e, quanto ao uso das sequências textuais, observa-se que o estudante utilizou, tanto a sequência descritiva, conforme também aplicado na PI, mas acrescentou, acertadamente, a sequência narrativa: “ela, que nunca havia sido amada corretamente, encontrou um príncipe encantado”, ampliando as possibilidades de construções sequenciais em sua produção textual.

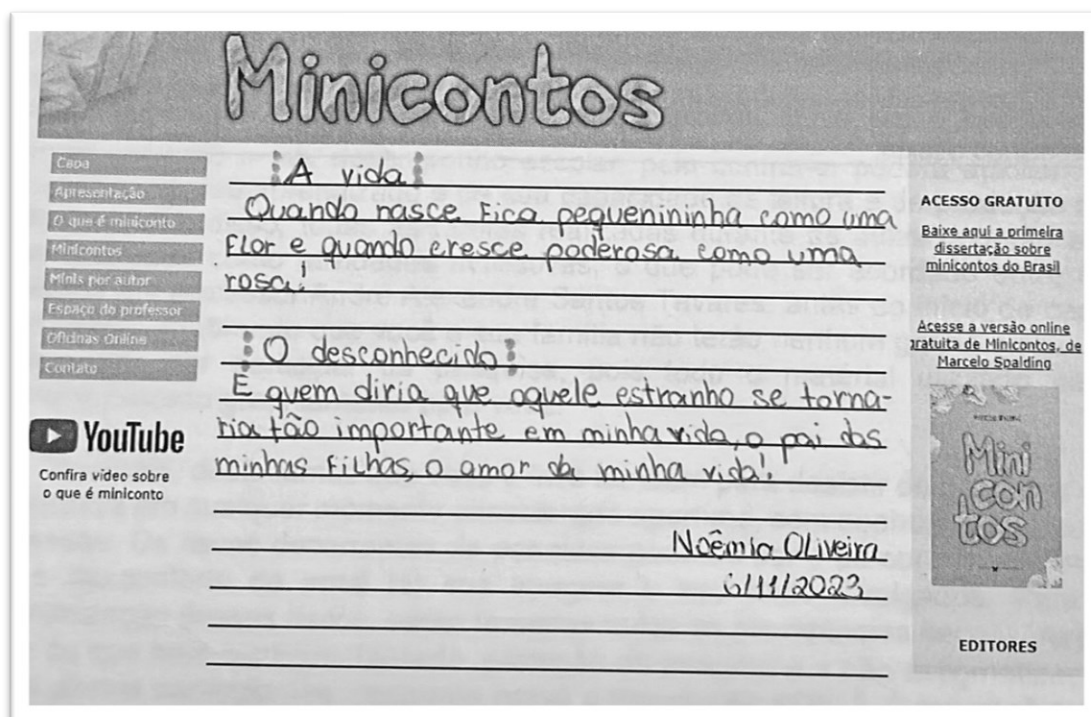
Em relação às capacidades linguístico-discursivas, o aluno dispõe de mecanismos de conexão como o pronome relativo “que” para inserir uma oração adjetiva explicativa, o pronome demonstrativo “aquele” e o pronome possessivo “seu”, ambos empregados na terceira pessoa para se referir ao príncipe. Dessa maneira, o estudante consegue ativar, totalmente, os aspectos linguísticos-discursivos em sua produção textual, dado a presença desses organizadores textuais que estruturam seu texto. Além disso, o aluno combina os verbos no presente “é” e “ama” com o emprego, também, de verbos no pretérito “havia sido”

e “encontrou” e, ainda, acrescenta um verbo no futuro do presente “estará”. O último, não estudado em nosso projeto didático, mas que coaduna, conforme proposto por Vygotsky (2007, 2008), com a zona de desenvolvimento real que o aluno apresenta em já conhecer e saber utilizar esse tempo verbal sem a ajuda de outra pessoa.

Ainda, emprega os mecanismos de coesão nominal como artigo (a), substantivos (vida, hora, príncipe), adjetivos (altos, baixos, amada, encantado) e, igualmente à PI, o advérbio (incondicionalmente), que auxilia perfeitamente a construção das ideias no texto. Apesar de a maior parte do texto, satisfatoriamente, estar de acordo com a formalidade da língua padrão: letra maiúscula e minúscula, acentos, sinais de pontuação etc., verifica-se marcas de oralidade na PF do estudante, como o “pra”, por exemplo. Notou-se também alguns desvios linguísticos na PI, a título de exemplo, alguns vocábulos iniciados, incorretamente, com letra minúscula, o que revela, neste aspecto, que o aluno constrói sua escrita de maneira mediana. Em relação à variedade padrão a ser empregada no gênero estudado, constata-se que o discente “Determinação” não desenvolveu de modo satisfatório essa competência, dado que, segundo Vygotsky (2007, 2008), o aluno não conseguiu alcançar a variedade linguística padrão estudada nas oficinas do PDG.

#### **4.2.2 As produções finais da aluna “Resiliência”**

Figura 9 – Produções finais da aluna “Resiliência”



Transcrição das produções finais da aluna “Resiliência”

**PF1**

A vida

Quando nasce fica pequenininha como uma flor e quando cresce poderosa como uma rosa!

**PF2**

O desconhecido

E quem diria que aquele estranho se tornaria tão importante em minha vida, o pai das minhas filhas, o amor da minha vida!

Noêmia Oliveira  
6/11/2023

A aluna “Resiliência” construiu duas produções finais, doravante PF1 e PF2. Cabe destacar que no PDG era solicitado somente uma, mas devido à vontade da estudante, ela preferiu realizar as duas produções textuais finais. Para esta análise, descreveremos as observações analisadas em relação às capacidades de linguagem em ambos os textos (PF1 e PF2), a fim de ilustrar o progresso (ou não) da aluna em suas construções.

No que diz respeito ao contexto de produção do gênero, ambos os textos são produzidos, satisfatoriamente, pela aluna que objetiva, na PF1, intentar uma reflexão sobre a vida e, possivelmente, o crescimento de um ser feminino ao compará-la com uma flor. Já na PF2, a estudante objetiva-se a entreter o receptor com a história romantizada do estranho que se tornaria o amor da vida da personagem e o pai de suas filhas. Os destinatários, por sua vez, continuam a receber, favoravelmente, as produções textuais, já que, como propõe a proposta de PF, seriam indivíduos interessados em literatura ou em ler e produzir minicontos, especificamente, da revista eletrônica em que os textos seriam veiculados.

Em relação às capacidades discursivas, nas duas PFs, a aluna insere o título em todas as produções: “A vida” e “O desconhecido”. Além disso, diferentemente da PI da estudante “Resiliência”, verifica-se o nome de quem produziu o miniconto e a data de publicação nas suas PFs, acarretando, assim, um aproveitamento total dos aspectos discursivos do gênero miniconto. A situação inicial da PF1 é revelada, igualmente na PI, por um narrador-observador, pois descreve os eventos na terceira pessoa do singular (ela) sem tomar parte diretamente da história: “fica pequenininha como uma flor e quando cresce poderosa como uma rosa!”. Inicia-se com a apresentação do nascimento, mas não se observa, satisfatoriamente, um conflito e um clímax, direcionando o enredo já para o desfecho que é o crescimento da protagonista da narrativa.

Já na PF2, diferentemente da PI e da PF1, a história é contada por um narrador-personagem, que utiliza o pronome possessivo feminino “minha”, empregado na primeira pessoa do singular, para narrar a história. A partir das oficinas trabalhadas no PDG, constata-se que a aluna conseguiu, totalmente, acrescentar em sua PF2 um tipo diferente de narrador até então não utilizado na PI e na PF1. Além disso, nota-se completamente a infraestrutura do miniconto na PF2: a situação inicial que gira em torno da protagonista conhecer um estranho; o conflito e o clímax a partir do personagem desconhecido se tornar o mais importante na vida dela e, por fim, o desfecho que se faz presente ao ser revelado que o indivíduo anônimo seria o pai das filhas e o amor da vida da personagem.

A aluna “Resiliência”, tanto na PF1 quanto na PF2, continua a empregar, de maneira total, a voz verbal na terceira pessoa do singular a partir dos verbos

“nasce” e “cresce” na PF1 e, na PF2, também utiliza o pronome demonstrativo na terceira pessoa do singular “aquele”. Diferentemente da PI, a PF1 apresenta devidamente recursos estilísticos ao comparar a vida com uma flor, além de utilizar a personificação como figura de linguagem para caracterizar a vida como “pequeninha”, “crescida” e “poderosa”. Todavia, de modo igual à PI, a PF2 não demonstra o emprego de recursos que diferem da linguagem denotativa.

Ainda, no que se refere aos aspectos discursivos do gênero, as sequências narrativas e descritivas também são observadas completamente nas PFs. Enquanto na PI da estudante nota-se, concomitantemente, as duas sequências ao longo da produção textual, nas duas PFs ela as separa: na PF1 há a presença preponderante da sequência descritiva ao descrever sobre o nascimento e o crescimento da vida, ao passo que na PF2, a aluna usa a sequência narrativa ao retratar sobre o amor da vida da personagem. Assim, mesmo utilizando ao mesmo tempo as duas sequências na PI, “Resiliência” consegue separá-las totalmente e, em cada PF, opta por utilizar cada uma distintivamente.

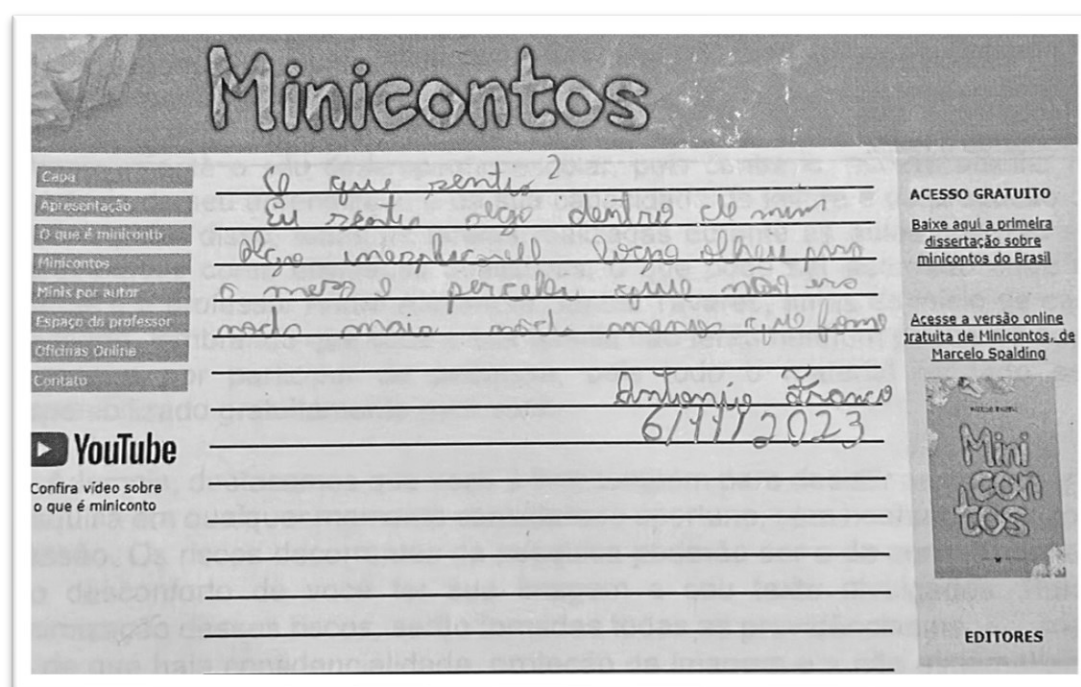
Por último, ao analisar as capacidades linguístico-discursivas nas PFs, o uso de mecanismos de conexão permanece totalmente utilizado tanto quanto na PI. Observa-se o emprego da conjunção aditiva “e”, na PF1, e o uso dos pronomes demonstrativo “aquele” e possessivo “minha”, ambos na PF2. Nota-se que a aluna continua a utilizar, tanto na PF1 quanto na PF2, de maneira completa, os verbos no tempo pretérito e no tempo presente: “nasce”, “fica”, “cresce”, contudo, acrescenta, na PF2, o futuro do pretérito ao empregar os verbos “diria” e “tornaria”. O uso do futuro, apesar de não ter sido abordado no módulo 4 do PDG, revela, segundo Vygotsky (2007, 2008), que a estudante demonstra ter conhecimento e domínio total desse tempo verbal de maneira independente, ou seja, sem a necessidade de auxílio de terceiros.

Além disso, verifica-se, ainda, o emprego total de mecanismo de coesão nominal como os artigos (a, o, uma), os substantivos (vida, flor, rosa, pai, filhas, amor), os adjetivos (pequeninha, poderosa, desconhecido, estranho, importante) e a utilização do advérbio “quando”. Desse modo, afere-se que a aluna emprega os mecanismos de coesão nas PFs de maneira completa a fim de auxiliar a conexão lógico-semântica da produção textual que ela elaborou.

Ademais, a variedade linguística não é empregada satisfatoriamente em todas as PFs. Na PF1, por exemplo, as vírgulas não foram usadas para separar as orações subordinadas adverbiais deslocadas. Contudo, a PF2 é produzida conforme a norma-padrão da língua portuguesa. Cabe destacar, também, que nas três produções realizadas pela estudante (PI, PF1 e PF2) constata-se a utilização do sinal de exclamação utilizado de maneira total, a fim de, possivelmente, causar uma ênfase em suas histórias.

#### 4.2.3 A produção final do aluno “Cordialidade”

Figura 10 – Produção final do aluno “Cordialidade”



Transcrição da produção final do aluno “Cordialidade”

O que sentis?
<p>Eu sentia algo dentro de mim          Algo inexplicavel logo olhei para          a mesa e percebi que não era          nada mais nada menos que fome</p>
<p>Antonio Franco          6/11/2023</p>

No que se refere à capacidade de ação, o aluno “Cordialidade” insere em seu texto o assunto sobre a fome a fim de causar no receptor, tanto quanto provocado pela PI, um mistério que será desvendado ao longo do miniconto. Além disso, o meio de circulação é condizente com a PF, já que foi solicitado ao aluno que produzisse o gênero estudado para ser publicado na revista eletrônica em que todos os minicontos das oficinas foram retirados. Verifica-se, portanto, que o contexto de produção é mantido completamente pelo aluno, visto que ele continua a desenvolver totalmente a capacidade de ação.

A capacidade discursiva é observada na produção do aluno a partir da elaboração do título que ele constrói (“O que sentis?”) e, ao final do texto, diferentemente da PI, apresenta completamente o nome do aluno e a data de publicação. Logo, evidencia-se que, conforme exposto por Vygotsky (2007, 2008), os aspectos discursivos do gênero foram desenvolvidos totalmente, aprimorando, assim, a zona de desenvolvimento do estudante. O discente continua a utilizar o narrador-personagem, começando a situação inicial com a primeira pessoa do singular ao afirmar: “Eu sentia algo dentro de mim”, o que pode gerar uma curiosidade no receptor em descobrir o desfecho da história. Tal como na PI, não se observa recursos estilísticos na produção e, diferentemente da produção inicial, a PF do aluno “Cordialidade” é alicerçada totalmente com a sequência narrativa: “eu sentia algo dentro de mim (...) logo olhei para a mesa”, verificando-se, também, a utilização completa das vozes verbais empregadas na primeira pessoa a partir dos verbos “olhei” e “percebi”.

Acerca das capacidades linguístico-discursivas, o estudante usa completamente os mecanismos de conexão como a conjunção aditiva “e”, além de utilizar integralmente os mecanismos de coesão verbal no tempo pretérito: “sentia”, “olhei”, “percebi”, contrário à PI em que ele emprega apenas o tempo presente. Além disso, “Cordialidade” utiliza os mecanismos de coesão nominal como artigos (o, a), substantivos (mesa, fome) e, diferentemente da PI, acrescenta de maneira total o adjetivo “inexplicável” e advérbios de tempo e negação, tal como “logo” e “não”. Alguns erros gramaticais ainda são cometidos na produção textual do aluno, tanto quanto na PI, como por exemplo, a falta de sinais de pontuação, como a vírgula e o ponto final, e a escrita do adjetivo “inexplicável” em que o estudante emprega a letra “S” ao invés da escrita do “X”. Verifica-se, assim, conforme a PI do discente, que não houve uma evolução

significativa quanto a norma-padrão da escrita, dado que o aluno permanece na mesma zona de desenvolvimento.

### **4.3 Cotejo dos dados analisados**

Ao produzir um MDG para o gênero miniconto, objetivamo-nos, especificamente, conforme proposto no capítulo introdutório, a compreender a dimensão sociocomunicativa e as estruturas composicionais do gênero estudado, além de elaborar oficinas para o PDG que contemplassem o desenvolvimento das capacidades de linguagem, verificando, também, o progresso (ou não) delas a partir da PI e da PF elaboradas por cada estudante. A seguir, realiza-se o cotejo das PIs e das PFs analisadas ao longo deste capítulo, a fim de se averiguar se o contexto de produção do gênero, os aspectos discursivos e os aspectos linguístico-discursivos foram desenvolvidos pelos alunos totalmente, parcialmente ou se não concluíram alguma capacidade em suas produções textuais.

Segundo Cristovão (2009), mobilizar as capacidades de ação auxiliam nas características do contexto de produção, ou seja, os aspectos físicos e sociosubjetivos serão revelados a partir do processo de produção do texto. Assim, no que concerne as PIs, observou-se que, mesmo sem um conhecimento prévio do gênero miniconto, todos os estudantes conseguiram desenvolver completamente a capacidade de ação. Os enunciadores produziram o texto para destinatários diversos, objetivando-se, em todas as produções textuais, causar uma reflexão, como por exemplo, sobre o amor, sobre os direitos iguais, sobre o poder que o dinheiro exerce socialmente e sobre a morte.

Em relação às PFs, verificou-se que o aluno “Determinação” continuou a realizar totalmente uma reflexão sobre a vida, além de entreter o destinatário sobre a história da personagem feminina que encontra o amado. A aluna “Resiliência”, ao realizar duas produções finais (PF1 e PF2), permanece no mesmo estágio de desenvolvimento ao projetar para os destinatários uma reflexão sobre a vida na PF1, ao passo que, de maneira total, objetiva-se a entreter o receptor com a história romantizada do estranho que se tornaria o amor da vida da protagonista na PF2. No que lhe diz respeito, a PF do aluno “Cordialidade” mantém, satisfatoriamente, um mistério em sua produção textual,

levando o receptor a desvendar o assunto sobre a fome que será proposto ao final do seu texto. Cabe destacar que as informações expostas nas PIs e nas PFs cumpriram inteiramente o aspecto do contexto de produção, dado que é possível captar, por meio das produções textuais, acertadamente os enunciadores e os destinatários envolvidos, além de conseguirmos compreender, conforme a proposta inicial e final, que os textos seriam veiculados em um espaço virtual, especificamente, destinado à publicação do gênero miniconto.

Com o intuito de trabalhar a infraestrutura geral do texto, a construção composicional e a organização do conteúdo, concedendo recursos para os alunos aprenderem o gênero por meio de sua estrutura, verificou-se que, em relação às capacidades discursivas, em todas as PIs dos estudantes apenas estava presente o título, sem conter o nome dos autores e as datas de publicação dos textos. Nas produções textuais dos alunos “Determinação” e “Resiliência”, percebe-se a inserção do narrador-observador, em contrapartida, o aluno “Cordialidade” insere um narrador-personagem. Em todas as PIs são observadas, parcialmente, a estrutura dos elementos da narrativa. A situação inicial e o desfecho aparecem em todas as produções, mas o conflito e o clímax são construídos somente nas produções dos alunos “Resiliência” e “Cordialidade”. Além disso, a aluna “Resiliência” é a única que insere outros personagens na PI, a título de exemplo, João e o primo dele (anônimo).

Quanto ao uso dos recursos expressivos, apenas na PI do aluno “Determinação” encontra-se a metáfora e a personificação como figuras de estilo. Ao passo que não são observados outros sentidos conotativos nas demais produções iniciais. O uso da terceira pessoa está presente em todas as PIs, contudo, na PI do aluno “Cordialidade”, é possível perceber que as vozes se alternam ao longo da produção textual, dado que ele também utiliza a primeira pessoa do plural “sabemos”. A esse respeito, Bronckart (1999) descreve que ao serem responsáveis pelo que é expresso no texto, as vozes podem ser observadas de maneira polifônica nos gêneros. Por último, ainda em relação aos aspectos discursivos do gênero, verifica-se que apenas a aluna “Resiliência” emprega as sequências narrativas e descritivas. Os demais alunos utilizam somente a sequência descritiva em suas PIs.

As PFs dos alunos “Resiliência” e “Cordialidade” revelam um desenvolvimento completo nas produções, dado que, além de exibirem o título em suas produções, eles também inserem de maneira total o nome dos autores e as datas de publicação dos textos. Entretanto, o aluno “Determinação” apresenta somente o título, desenvolvendo a capacidade discursiva de maneira parcial em relação à ausência do nome do autor e da data. A partir dos pressupostos de Vygotsky (2007, 2008), verifica-se que o estudante não progrediu completamente o conhecimento a ser alcançado nesse aspecto. Nesse sentido, comprova-se que o PDG foi satisfatório para ajudar o desenvolvimento dos alunos “Resiliência” e “Cordialidade”, porém, não contribuiu beneficentemente com o desenvolvimento do aluno “Determinação”.

Nas PFs dos alunos, diferentemente das PIs, verifica-se que os estudantes “Resiliência” e “Cordialidade” conseguiram, completamente, inserir novos narradores, dado que os dois inserem os narradores personagens em suas produções. Por sua vez, o estudante “Determinação” mantém apropriadamente, tanto quanto na PI, com o narrador-observador. Em relação ao plano global do gênero miniconto, “Cordialidade” continua com a estruturação completa em seu texto: situação inicial, conflito, clímax e desfecho. O aluno “Determinação”, diferentemente da PI, introduz de maneira total o clímax na sua produção textual e, nas PFs da aluna “Resiliência”, verifica-se, parcialmente, a estrutura do miniconto, isto é, na PF1 nota-se a situação inicial e o desfecho, sem observar completamente um conflito e um clímax, já na PF2 constata-se a situação inicial, o conflito, o clímax até chegar ao desfecho.

Além disso, cabe pontuar que a utilização do pronome “ela”, na produção final do aluno “Determinação”, cria uma ambiguidade, dado que não é possível afirmar se o estudante retoma ao substantivo “vida”, caracterizando-a de maneira personificada, ou se é apenas a inserção de uma nova personagem feminina. Dessa maneira, o aluno mantém o mesmo nível de recursos expressivos em seu texto tanto quanto na PI. A PF1 da aluna “Resiliência” continua, adequadamente, com a presença de um personagem, a título de exemplo, o substantivo vida (presente no título) e utiliza recursos estilísticos comparativos e personificados de maneira total em relação ao substantivo: “fica pequenininha” e “cresce poderosa”. Ademais, na PF2 da estudante, constata-se a inserção de outros personagens como a protagonista, o desconhecido e as

filhas, porém, sem desenvolver recursos expressivos nesse miniconto. O aluno “Cordialidade” não insere, oportunamente, outros personagens em sua PF, a não ser o narrador que é o personagem principal, ao passo que também não desenvolve recursos de estilo em sua produção textual.

O uso da terceira pessoa continua acertadamente presente em todas as PIs, ainda sim, na PF do aluno “Cordialidade”, é possível perceber que as vozes não se alternam mais, igual ocorrera na PI elaborada por ele. Logo, observa-se que o estudante utiliza por completo, na sua PF, apenas a 1ª pessoa do singular “olhei” e “percebi”. De modo total, os alunos “Determinação” e “Cordialidade”, além das sequências descritivas utilizadas nas PIs, também inserem a sequência narrativa nas PFs, o que revela que as oficinas trabalhadas no módulo 3 do PDG, colaboraram para o desenvolvimento e avanço dos estudantes. A aluna “Resiliência”, ao produzir as duas PFs, emprega inteiramente a sequência descritiva na PF1 e, na PF2, utiliza a sequência narrativa, mantendo-se, assim, no mesmo local de desenvolvimento.

Durante a produção textual, intencionou-se, também, a trabalhar com os mecanismos de textualização (conectores textuais, formas verbais, artigos, substantivos, adjetivos, advérbios, variação linguística relacionada ao gênero etc.). Logo, intentou-se que a aprendizagem dessas capacidades linguístico-discursivas deveria auxiliar os estudantes na produção de um texto melhor estruturado.

Os mecanismos de conexão são verificados em todas as PIs dos alunos. Esses conectores auxiliam na progressão temática dos textos, além de serem aplicados para organizarem, textualmente, as produções dos alunos. O aluno “Determinação” usa o pronome relativo “que” para retomar a expressão “chama incandescente” e a aluna “Resiliência” emprega os pronomes “seu”, “quem” e “que” para referir-se ao primo e ao dinheiro tratado em sua produção textual. Além disso, “Cordialidade” também emprega os mecanismos de conexão como a conjunção alternativa “ou” e a conjunção adversativa “mas”.

Acerca dos mecanismos de coesão verbal e nominal, o PDG elaborado descreve que, ao produzir um miniconto, é necessário que o aluno utilize verbos, predominantemente, no presente e no pretérito, artigos, substantivos, adjetivos, advérbios, pronomes e anáforas pronominais etc., pois são esses elementos que auxiliarão o encadeamento e a construção das ideias. Alicerçando-se a isso,

observou que todas as PIs dos alunos utilizaram o tempo presente, contudo, os alunos “Resiliência” e “Cordialidade” também alternaram a construção de suas produções textuais no pretérito. Igualmente, os mecanismos de coesão nominal também foram utilizados por todos os alunos (artigos e substantivos, a título de exemplo, estão em todas as PIs). Por sua vez, verificou-se o emprego de adjetivos, advérbios e locuções adverbiais somente nas PIs dos alunos “Determinação” e “Resiliência”. Nesse aspecto, nota-se pouco desenvolvimento do estudante “Cordialidade” em relação à variedade dos mecanismos de coesão nominal na sua PI.

Evidencia-se que a variação linguística relacionada ao gênero miniconto deve apresentar uma construção linguística formal, já que se apresenta de fácil acesso para um público diversificado. Verifica-se, então, que a PI da aluna “Resiliência” foi disposta completamente conforme a norma-padrão. Entretanto, os alunos “Determinação” e “Cordialidade” construíram as suas PIs com alguns desvios gramaticais, tal como, o início do título e da produção textual com letra minúscula, a falta de letras em determinadas palavras e a ausência de sinais de pontuação no texto, revelando, assim, que as produções iniciais dos estudantes não estão, integralmente, conforme a norma-padrão.

Em relação aos mecanismos de conexão das PFs, verificou-se que os alunos “Determinação” e “Cordialidade” mantêm-se no mesmo estágio de desenvolvimento, já que empregam os mesmos conectores utilizados nas PIs, como o pronome relativo para inserir uma oração adjetiva e as conjunções coordenativas, por exemplo. Já a aluna “Resiliência”, além de continuar a utilizar os pronomes em suas PFs, acrescenta de maneira total o uso da conjunção aditiva “e”. No que se refere aos mecanismos de coesão verbal, afere-se que em todas as PFs analisadas ocorreu um desenvolvimento total do emprego dos tempos verbais, dado que os alunos “Determinação” e “Resiliência” continuam, em seus textos, a empregar o tempo presente e incluem, após a aplicação do PDG, o tempo pretérito. Por outro lado, diferentemente da PI, o aluno “Cordialidade” usa apenas o tempo verbal pretérito na sua PF. Cabe pontuar que, nas PFs dos alunos “Determinação” e “Resiliência”, ainda, observa-se o uso do futuro do presente (verbo “estará” na PF do aluno) e do futuro do pretérito (verbos “diria” e “tornaria” na PF2 da aluna), revelando, assim, que os alunos já

possuíam um conhecimento prévio da utilização desse tempo verbal, mesmo sem trabalhá-los nas oficinas do PDG.

Sobre os mecanismos de coesão nominal, nota-se que os alunos “Determinação” e “Resiliência” continuam no mesmo nível de progresso, dado que utilizam os mesmos elementos das PIs: artigos, substantivos, adjetivos e advérbios, por exemplo. Contudo, o aluno “Cordialidade” desenvolve integralmente esse aspecto, devido ao acréscimo de advérbios de tempo e negação, tal como “logo” e “não”, em sua produção textual e, ainda, insere o adjetivo “inexplicável” em seu texto, ao passo que não apresentou tais elementos na PI.

Parcialmente, o aluno “Determinação” conseguiu alcançar a variedade linguística padrão em sua produção textual, porém, ainda apresenta alguns desvios gramaticais, tal como como marcas de oralidade na PF: “pra”. Do mesmo modo, o aluno “Cordialidade” desenvolveu pouco a variação linguística relacionada ao gênero miniconto, já que permanece com alguns desvios de pontuação no texto e descuidos de escrita (a substituição da letra “X” pela letra “S” no adjetivo “inexplicável”). À vista disso, nota-se que os alunos “Determinação” e “Cordialidade” não desenvolveram satisfatoriamente a variedade formal, o que comprova o desenvolvimento parcial segundo a norma-padrão em suas PFs. Ainda assim, nas duas PFs construídas pela aluna “Resiliência”, verifica-se que a variedade padrão-formal não está totalmente empregada. Na PF1, por exemplo, há a ausência das vírgulas para separar as orações adverbiais, contudo, constata-se que a PF2 da estudante está totalmente conforme a norma-padrão, o que indica que, dos três estudantes, a aluna “Resiliência” é a que demonstrou melhor desenvolvimento em relação à norma-padrão.

A partir dos objetivos e das perguntas de pesquisa transcritas no capítulo introdutório, conclui-se, portanto, que as PIs serviram de diagnóstico e comparação com as PFs desenvolvidas pelos alunos. Constatou-se, ainda, que na maioria das capacidades, os estudantes desenvolveram satisfatoriamente o que era proposto, dado que o modelo didático elaborado e as atividades das oficinas do PDG auxiliaram o desenvolvimento dos aspectos contextuais, discursivos e linguísticos, a fim de contribuir para a formação de leitores e de produtores do gênero miniconto.

No mais, as capacidades de linguagem que não foram desenvolvidas ou permaneceram no mesmo nível, a partir da análise das produções, mostra-nos que o professor terá a chance de intervir nas zonas de desenvolvimento dos alunos por meio de diferentes atividades, permitindo, assim, que o estudante avance em relação ao que já foi consolidado e aprimore o que ainda não foi alcançado. As considerações finais deste trabalho irão proporcionar uma melhor descrição dos aspectos mencionados anteriormente, e isso será abordado de maneira mais detalhada na próxima seção.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa proporcionou, entre outras coisas, a oportunidade de repensarmos a prática pedagógica a partir de nossas inquietações em relação às condutas e aos projetos didáticos que podem propiciar a realização de metodologias de ensino mais instrutivas e eficazes na sala de aula de língua portuguesa para o ensino fundamental. Em resposta a essas necessidades, o objetivo principal deste trabalho foi elaborar e aplicar um PDG para o gênero miniconto com vistas a trabalhar com alunos de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II o desenvolvimento de capacidades de linguagem relativas às práticas de leitura e de produção de texto. Para tanto, elaboramos cinco perguntas de pesquisa cujas respostas revelam que ao produzirmos um MDG para o ensino do miniconto, todas as características ensináveis desse gênero deveriam ser produzidas em formas de oficinas com atividades que abordassem o contexto de produção do gênero, os aspectos discursivos e as características linguístico-discursivas, fomentando, assim, que a leitura e a escrita satisfizessem as demandas escolares e sociais em que os alunos estavam inseridos.

A partir dos estudos sobre mediação, zonas de desenvolvimento e instrumento psicológico, proposto por Vygotsky (2007; 2008), observou-se que o PDG contribuiu com o ensino do gênero miniconto ao mediar de maneira positiva o desenvolvimento das capacidades de linguagem propostas para os alunos participantes do projeto. Logo, a partir do arcabouço teórico adotado neste trabalho, compreendemos que trabalhar com gêneros textuais na sala de aula requer não só um bom domínio de habilidades teóricas para atender a demanda imposta atualmente, mas também compreender que novos gêneros de textos vão surgindo, ao passo que se aproximam da vida dos alunos, tencionando, dessa maneira, tornar o ensino mais significativo para eles.

Este estudo revelou, também, que implementar o PDG na sala de aula mostrou-se extremamente cativante, resultando em uma grande motivação por parte dos alunos durante a execução das oficinas ao realizarem atividades diversificadas, em espaços diversos e de diferentes maneiras. A escolha e o trabalho com o gênero miniconto revelou, ainda, um apreço por parte dos estudantes desde o início da aplicação do projeto até a realização das PFs. Isso se dá, dentre outros fatores, em virtude de as atividades propostas serem

diferentes daquelas que os discentes estavam acostumados a realizar na rotina da turma. Os participantes do projeto, inclusive, questionaram durante as oficinas se os próximos conteúdos a serem ministrados não poderiam ser aplicados assim como no PDG, pois, segundo eles, “era mais legal estudar daquele jeito”. Por conseguinte, os alunos atribuíram um maior interesse no percurso das oficinas, não se observando nenhum momento contestável e negativo ao realizarem as atividades.

A respeito do processo de realização das produções iniciais e finais, percebemos que os discentes conseguiram realizar totalmente as oficinas e, ao final do projeto, constatamos comparativamente por meio das grades de avaliação, propostas no final dos módulos I e IV do PDG, que as estratégias ensinadas ao longo das aulas instruíram beneficentemente o ensino do gênero para cada aluno. Além disso, em relação às capacidades de linguagem, observou-se que o contexto de produção do gênero foi, satisfatoriamente, realizado por todos os estudantes, visto que os aspectos físicos e sociosubjetivos, segundo Bronckart (2009), foram satisfatoriamente desenvolvidos a partir das PIs e PFs que os estudantes realizaram. Os discentes conseguiram cumprir o objetivo proposto tanto na PI quanto na PF, além de direcionarem suas produções para destinatários diversos e explicitando as temáticas subversivas que escolheram para produzirem seus textos a serem publicados, conforme estipulado nas propostas, na página da *web* em que os minicontos apresentados nas oficinas foram retirados. É importante destacar que, de acordo com o MDG, o miniconto é de fácil acesso e destinado a um público variado, assim, os alunos investigados nesta pesquisa afirmaram, nas atividades iniciais do módulo I, que não conheciam o gênero miniconto, contudo, conseguiam defini-lo com suas próprias palavras. Isso mostra que o uso do PDG para o gênero miniconto não só auxiliou no desenvolvimento da capacidade de ação, mas também completou os conhecimentos preliminares que eles tinham sobre as práticas sociais do gênero estudado.

Quanto aos aspectos discursivos do gênero miniconto, a aplicabilidade do PDG contribuiu adequadamente aos alunos “Resiliência” e “Cordialidade”, no que se refere à construção do título e dos demais elementos do texto como assinatura e data de publicação. Porém, não ocorreu o mesmo desenvolvimento em relação ao aluno “Determinação”, já que, igualmente à PI, a PF do aluno

apresentou somente o título, sem informações sobre a data de construção do texto e o nome do autor. Alguns elementos que compõem o plano global do gênero (situação inicial, conflito, clímax e desfecho) foram construídos completamente nas PFs de todos os discentes, o que, inicialmente, não era observado de maneira total em suas PIs. Por outro lado, constatou-se uma lacuna no que se refere aos recursos expressivos empregados nas PFs. O aluno “Determinação” utiliza conotativamente alguns elementos na PI e na PF, como metáfora e personificação, por exemplo. Contudo, os demais alunos não usaram figuras de linguagem nem nas PIs nem nas PFs, o que revela que o PDG poderia abordar mais atividades no módulo III a fim de desenvolver de maneira total esses recursos para as produções dos alunos. As pessoas do discurso e as sequências empregadas nos textos acarretaram um desenvolvimento significativo nas PFs, os alunos “Determinação” e “Cordialidade”, por exemplo, conseguiram inserir uma nova sequência em seus textos diferente da PI – a narrativa – além de “Cordialidade” não mais misturar as pessoas do discurso como foi observado na sua PI.

As capacidades linguístico-discursivas, como os mecanismos de conexão e os mecanismos de coesão verbal e nominal foram observados de maneira bastante satisfatória tanto nas PIs quanto nas PFs. Os alunos continuaram a empregar os artigos, substantivos, adjetivos, advérbios etc. corretamente em seus textos, de acordo com a norma-padrão da língua portuguesa. Cabe destacar o desenvolvimento que o aluno “Cordialidade” apresentou em sua PF ao inserir um adjetivo e um advérbio, o que não foi observado em sua PI. Os tempos verbais, estudados no módulo IV, revelaram que os discentes conseguiram utilizar adequadamente tanto o tempo presente quanto o tempo pretérito e, além disso, ainda que não abordado nas oficinas, os alunos “Determinação” e “Resiliência” utilizaram o tempo futuro, revelando, assim, um conhecimento já internalizado desse tempo verbal em sua zona de desenvolvimento real.

Observaram-se nas análises dos resultados desta pesquisa, que algumas lacunas em relação à variedade linguística que deveria ser utilizada no gênero miniconto ainda permaneceram após a produção das PFs. Em todas as análises finais, observamos que os estudantes não utilizaram satisfatoriamente a norma-padrão da língua portuguesa, já que alguns desvios linguísticos foram

observados nas PFs, como marcas de oralidade, trocas de letras na grafia de palavras e a ausência de sinais de pontuação. Entretanto, gostaríamos de ressaltar que as atividades propostas no PDG não esgotam as demais possibilidades de trabalho. Novos exercícios orientados, especificamente, para os alunos e para as defasagens que se observaram a partir das análises, como os recursos expressivos e a variedade linguística, por exemplo, poderão ser criados a fim de que esse tipo de problema seja melhor sanado.

Por fim, esta pesquisa nos mostrou que é necessário que o professor adote diretrizes embasadas em estudos que visem à formação dos alunos, de maneira que eles se tornem capazes de ler e escrever, e, dotados dessas capacidades, estejam preparados para atuar de maneira crítica e independente na sociedade. Espera-se, portanto, que este trabalho possa auxiliar os docentes a investirem na sua própria formação e a se comprometerem a serem mediadores de uma educação de qualidade, a fim de que projetos e metodologias educacionais, que têm o potencial de promover a implementação de abordagens de ensino mais construtivas, sejam inseridas no ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **Textos: tipos e protótipos**. São Paulo: Contexto, 2019.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail M. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, Alessandra de Oliveira. **“O máximo com o mínimo”** – Microcontos como estratégia didática de leitura e escrita. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/FILT4>>. Acesso em 06 de set. de 2023.

BARROS, E. M. D. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação**. 2012. 370 fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

BEAUGRANDE, R. de (1997) **New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge and Society**. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 670 p.

BESSA, Bráulio. A corrida da vida. **Bráulio Bessa**, 2018. Disponível em: <https://www.brauliobessa.com/post/a-corrida-da-vida>. Acesso em 01 de dez. de 2023.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos**. In: DIONÍSIO, Angela Paiva Dionísio; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. 5 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-02-lingua-portuguesa.pdf>>. Acesso em 01/08/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em 01/08/2022.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. 1ª ed. Trad. Anna Rachel Machado; Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas, Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2007.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. 1ª ed. Trad. Anna Rachel Machado; Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas, Mercado de letras, 2008.

BUENO, Matheus Felipe Xavier. **Minicontos e minicontos digitais**: potencialidades dos gêneros para o desenvolvimento dos letramentos e multiletramentos. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2021.

CAMPOS, Luciene Lemos de. Entre frinchas, a poética do microconto brasileiro. In: CAMPOS, Luciene Lemos de. (Org.). **Dossiê: O microconto**. Revista Carandá, Corumbá, MS, CPAN/UFMS, n.4, p. 299-321, Novembro, 2011.

CHIAPINOTTO, D. **Texto didático na educação a distância**: análise à luz do interacionismo sociodiscursivo. Caxias do Sul, RS : Educus, 2020. *E-book*. Disponível em <https://www.ucs.br/educus/livro/texto-didatico-na-educacao-a-distancia-analise-a-luz-do-interacionismo-sociodiscursivo/>. Acesso em: 12 ago. 2023.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**: evolução e desafios Revista Portuguesa de Educação, vol. 16, núm. 2, 2003, pp. 221-236 Universidade do Minho Braga, Portugal.

COSTA, L. R.; KERSCH, D. F. Caminhos da construção. In: GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Orgs.). **Projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, p.91-108, 2012.

CRISTOVÃO, V.L.L. **Sequências Didáticas para o ensino de línguas**. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas. 1a. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.

DE PIETRO, Jean-François; Schneuwly Bernard. **Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique**. In: Les cahiers Théodile n° 3. jan. 2003.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2006.

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

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica.** Campinas: Mercado das Letras, 2012.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula.** Cascavel: Assoeste, 1984.

GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas.** Campinas: Mercado de Letras, 2007.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. **A caminho da construção de projetos didáticos de gênero.** In: GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Orgs.). Caminhos da construção: Projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa. Campinas: Mercado de Letras, p.21-44, 2012.

GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. **Então... caminhos da construção de projetos didáticos de gênero** – da comunidade de indagação ao desenvolvimento de professoras(es) e das (dos) pesquisadoras(es). In: GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. (Orgs.). Caminhos da construção: Reflexões sobre projetos didáticos de gênero. Campinas: Mercado de Letras, p.7-28, 2015.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Orgs.). **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos.** Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** 10. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas.** 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LISBOA, I.V.P; MARQUES, R.G. **A importância das oficinas de análise linguística em um projeto didático de gênero: uma possibilidade de desenvolvimento das capacidades de linguagem.** In: GUIMARÃES, A.M.M.; KERSCH, D.F. Projetos didáticos de gênero do domínio do argumentar. 1.ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2014, p.137-156.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. **A abordagem do interacionismo sociodiscursivo para a análise de textos.** In: CUNHA, C.L.; PIRIS, E.L.; CARLOS, J.T. (Orgs.). Abordagens metodológicas em estudos discursivos. São Paulo: Paulistana, p. 5-20, 2010.

MACHADO, A. R. e CRISTÓVÃO, V. L. L. **A Construção de Modelos Didáticos de Gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros.** Revista Linguagem em (Dis)curso – LemD – Tubarão, v.6, n.3, p. 547-573, set/dez. 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luis Antônio. Gêneros textuais: configuração dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 17-31.

MARTINS, Waleska Rodrigues de M. O. Intensidade, brevidade e coalescência: das vertentes do conto, o microconto. In: CAMPOS, Luciene Lemos de. (Org.). **Dossiê: O microconto**. Revista Carandá, Corumbá, MS, CPAN/UFMS, n.4, p. 274-298, Novembro, 2011.

MESSIAS, Carla. **O gênero textual comentário jornalístico radiofônico no ensino do oral**: processo de elaboração de um modelo didático. In: Horizontes, v. 32, n. 2, p. 21-34, jan./jun.2014.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Jaqueline Inês Schmitt de. Diálogo entre avaliação e ação docente: um projeto de formação continuada cooperativa. In: GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Orgs.). **Projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, p. 65-78, 2012.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete; FONSECA, Maria Nazareth; CURY, Maria Zilda (Orgs.). **Tipos de textos, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa**: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PIRES, V.O.D. **De professor para professores**: pensando adequações e adaptações curriculares a partir da proposta do projeto didático de gênero. In: GUIMARÃES, A.M.M.; KERSCH, D.F. **Projetos didáticos de gênero do domínio do argumentar**. 1.ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2014, p.95-111.

RABELLO, K. R. **O uso de artigos midiáticos de divulgação científica em um Projeto Didático de Gênero**: uma proposta para construção do aprendizado interdisciplinar em sala de aula. Projeto de qualificação de Mestrado. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2014.

REINALDO, M. A.; BEZERRA, M. A. **Do conceito de sequência didática ao de projeto didático de gênero no âmbito do ensino de português - língua materna**. *Letras*, [S. l.], n. 58, p. 37–62, 2019. DOI: 10.5902/2176148534773. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/34773>. Acesso em: 20 jul. 2023.

RODRIGUES, Rauer Ribeiro. Apontamentos sobre o microconto. In: CAMPOS, Luciene Lemos de. (Org.). **Dossiê: O microconto**. Revista Carandá, Corumbá, MS, CPAN/UFMS, n.4, p. 248-251, Novembro, 2011.

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

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

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto; COLLINS, Heloisa. Letramento digital: um trabalho a partir dos gêneros do discurso. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 107-136.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLS, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: mercado das letras, 2004.

SILVA, Olga Ozaí da. **Miniconto**: uma nova proposta para a literatura juvenil. 2013. 101f. Dissertação de mestrado - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2013.

SILVA, Evaldo Gomes da. **Leitura de microcontos mediada por aplicativo para smartphone no nono ano do ensino fundamental**. Pernambuco: UFPE, 2016. Dissertação (Mestrado em Letras), Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

SPALDING, Marcelo. **Pequena poética do miniconto**. Digestivo Cultural. 2007. Disponível em: <[https://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=2196&titulo=Pequena\\_poetica\\_do\\_miniconto](https://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=2196&titulo=Pequena_poetica_do_miniconto)>. Acesso em: 25 abr. 2023.

SPALDING, Marcelo. **Os cem menores contos brasileiros do século e a reinvenção do miniconto na literatura brasileira contemporânea**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Dissertação (Mestrado em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WEINRICH, H. **Le temps**. Paris: Ed. du Seuil, 1973.

## APÊNDICES

## CARTA DE ANUÊNCIA ASSINADA

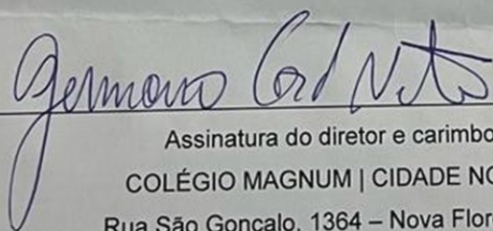
## CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Germano Cord Neto, diretor do COLÉGIO MAGNUM – Cidade Nova, autorizo a realização, neste estabelecimento de ensino, da pesquisa intitulada: **"Quem conta um conto diminui um ponto: a aplicabilidade do Projeto Didático de Gênero (PDG) no ensino de Língua Portuguesa para a produção do gênero miniconto"**, sob responsabilidade do pesquisador Prof. Dr. Luciano Magnoni Tocaia, da Universidade Federal de Minas Gerais, e desenvolvida pelo professor mestrando André Alexandre Santos Tavares.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa explicada, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 do CNS.
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nesta pesquisa.
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Belo Horizonte, 27 de abril de 2023



Assinatura do diretor e carimbo

COLÉGIO MAGNUM | CIDADE NOVA

Rua São Gonçalo, 1364 – Nova Floresta –

Cep: 31140-360 – Belo Horizonte – MG – Tel: (31) 3429-9000

*Germano Cord Neto*  
Diretor  
Dipl Reg. 0060/2015 SEE/MG

## TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Prezado(a) aluno(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**Quem conta um conto diminui um ponto: a aplicabilidade do Projeto Didático de Gênero (PDG) no ensino de Língua Portuguesa para a produção do gênero miniconto**”, desenvolvida pelo professor André Alexandre Santos Tavares, mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin), sob orientação do Prof. Dr. Luciano Magnoni Tocaia, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

Esta pesquisa pretende ajudar os alunos do 9º ano, do Colégio Magnum – Cidade Nova, a aprimorar determinadas capacidades de linguagem relativas à leitura e à produção textual, a partir da aplicação de um projeto didático de gênero (PDG) para o gênero miniconto. As atividades serão desenvolvidas pelo professor André Alexandre Santos Tavares, no segundo semestre de 2023, no horário regulamentar das aulas, das 7h10min às 12h30min ou das 13h10min às 18h30min, nas dependências da referida escola.

### **Como será a sua participação?**

Você será convidado(a), caso aceite participar do projeto, a produzir um texto inicial, a realizar atividades que visem à escrita do gênero miniconto e a produzir um texto final para que possamos verificar o desenvolvimento de capacidades de linguagem relativas ao uso das múltiplas linguagens. É importante deixar claro que algumas aulas deste projeto serão registradas em fotografias e em relatórios redigidos pelo professor. A sua participação na pesquisa não afetará negativamente o seu desempenho escolar, pelo contrário, poderá auxiliar na melhoria de seu aprendizado e de sua capacidade de leitura e de produção de textos. Além disso, todas as tarefas realizadas durante as aulas poderão ser aproveitadas como atividades avaliativas, o que pode ser acordado entre os alunos e o professor André Alexandre Santos Tavares, antes do início de cada atividade, lembrando que você e sua família não terão nenhum ganho ou gasto financeiro por participar da pesquisa, pois todo o material utilizado será disponibilizado gratuitamente para você.

Ademais, destacamos que você é livre também para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo ou pressão. Os riscos decorrentes da pesquisa poderão ser o de constrangimento e o desconforto de você ter sua imagem e seu texto divulgados. Para a minimização desses riscos, serão tomadas todas as providências necessárias a fim de que haja confidencialidade, proteção da imagem e a não estigmatização dos alunos participantes, conforme prevê a Resolução 466/12. Caso você sinta estresse ou desconforto durante alguma etapa da pesquisa, deverá procurar o professor pesquisador e relatar o ocorrido, para que volte a se sentir seguro(a) e tenha a sua integridade preservada. Além de que você poderá procurar ressarcimento e indenização nos termos da lei caso se sinta prejudicado ao participar da pesquisa.

Os resultados da pesquisa poderão ser divulgados em ambientes virtuais, pois queremos colaborar para que outros professores se interessem e outros

alunos também possam ser beneficiados por este projeto. Informamos, contudo, que não haverá, em momento algum, a divulgação do seu nome.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar o pesquisador responsável na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, em Belo Horizonte, no telefone: (31) 3409-5103 ou pelo e-mail: [lucianotocaia@gmail.com](mailto:lucianotocaia@gmail.com).

Uma via deste documento ficará com o(a) participante e a outra com o pesquisador. Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu, \_\_\_\_\_, confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo em participar dela. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e poderei modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Declaro, também, que recebi uma via deste Termo de Assentimento e, para fins de concessão,

<input type="checkbox"/> <b>Autorizo</b> a captura da minha imagem e a divulgação dos meus textos produzidos.	<input type="checkbox"/> <b>Não autorizo</b> a captura da minha imagem e a divulgação dos meus textos produzidos.
---	---

---

Assinatura do(a) aluno(a)

---

Prof. Dr. Luciano Magnoni Tocaia  
Pesquisador Responsável – Faculdade de Letras –  
Universidade Federal de Minas Gerais

---

Professor mestrando André Alexandre Santos Tavares  
Assistente de Pesquisa – Faculdade de Letras –  
Universidade Federal de Minas Gerais

Em caso de dúvidas referentes a questões de ética da pesquisa, favor entrar em contato com o COEP no endereço abaixo:

<p><b>Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (COEP) da UFMG</b> Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 – Campus Pampulha Belo Horizonte – Minas Gerais – CEP: 31270-901 E-mail: <a href="mailto:coep@prpq.ufmg.br">coep@prpq.ufmg.br</a> Fone: (31) 3409-4592</p>
---

---

Assinatura ou rubrica do(a) responsável

Assinatura ou rubrica do pesquisador

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) pai/mãe ou responsável:

O(A) menor sob sua responsabilidade está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“Quem conta um conto diminui um ponto: a aplicabilidade do Projeto Didático de Gênero (PDG) no ensino de Língua Portuguesa para a produção do gênero miniconto”**, desenvolvida pelo professor André Alexandre Santos Tavares, mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin), sob orientação do Prof. Dr. Luciano Magnoni Tocaia, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

Esta pesquisa pretende ajudar os alunos do 9º ano, do Colégio Magnum – Cidade Nova, a aprimorar determinadas capacidades de linguagem relativas à leitura e à produção textual, a partir da aplicação de um projeto didático de gênero (PDG) para o gênero miniconto. As atividades serão desenvolvidas pelo professor André Alexandre Santos Tavares, no segundo semestre de 2023, no horário regulamentar das aulas, das 7h10min às 12h30min ou das 13h10min às 18h30min, nas dependências da referida escola.

### **Como será a participação do (da) menor sob sua responsabilidade?**

O(A) menor que for participar será convidado(a) a produzir um texto inicial, a realizar atividades que visem à escrita do gênero miniconto e a produzir um texto final para que possamos verificar o desenvolvimento de capacidades de linguagem relativas ao uso das múltiplas linguagens. É importante deixar claro que algumas aulas deste projeto serão registradas em fotografias e em relatórios redigidos pelo professor. A participação na pesquisa não afetará negativamente o desempenho escolar de seu(sua) filho(a), pelo contrário, poderá auxiliar na melhoria de seu aprendizado e de sua capacidade de leitura e de produção de textos. Além disso, todas as tarefas realizadas durante as aulas poderão ser aproveitadas como atividades avaliativas, o que pode ser acordado entre o(a) seu(sua) filho(a) e o professor André Alexandre Santos Tavares, antes do início de cada atividade, lembrando que você e o(a) seu(sua) filho(a) não terão nenhum ganho ou gasto financeiro por participar da pesquisa, pois todo o material utilizado será disponibilizado gratuitamente para ele(ela).

Ademais, destacamos que o(a) menor é livre também para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo ou pressão. Os riscos decorrentes da pesquisa poderão ser o de constrangimento e o desconforto de o aluno ter sua imagem e seu texto divulgados. Para a minimização desses riscos, serão tomadas todas as providências necessárias a fim de que haja confidencialidade, proteção da imagem e a não estigmatização dos alunos participantes, conforme prevê a Resolução 466/12. Caso o(a) aluno(a) sinta estresse ou desconforto durante alguma etapa da pesquisa, deverá procurar o professor pesquisador e relatar o ocorrido, para que ele(a) volte a se sentir seguro(a) e tenha a sua integridade preservada. Além de que o(a) aluno(a) poderá procurar ressarcimento e indenização nos termos da lei caso se sinta prejudicado ao participar da pesquisa.

Os resultados da pesquisa poderão ser divulgados em ambientes virtuais, pois queremos colaborar para que outros professores se interessem e outros alunos também possam ser beneficiados por este projeto. Informamos, contudo, que não haverá, em momento algum, a divulgação do nome do (a) menor.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar o pesquisador responsável na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, em Belo Horizonte, no telefone: (31) 3409-5103 ou pelo e-mail: [lucianotocaia@gmail.com](mailto:lucianotocaia@gmail.com).

Uma via deste documento ficará com o(a) responsável legal pelo(a) menor e a outra com a pesquisadora. Assim, se o(a) senhor(a) se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu, \_\_\_\_\_, confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo que o(a) menor sob minha responsabilidade participe dela. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações, assim como, modificar esta decisão de autorizar a participação do(a) menor, se assim o desejar, sem prejuízo a mim ou ao(a) menor. Declaro, também, que recebi uma via deste Termo de Consentimento e, para fins de concessão,

<b>Autorizo</b> a captura da imagem do(a) aluno(a) e a divulgação dos textos produzidos.	<b>Não autorizo</b> a captura da imagem do(a) aluno(a) e a divulgação dos textos produzidos.
--	--

---

Assinatura do(a) responsável

---

Prof. Dr. Luciano Magnoni Tocaia  
Pesquisador Responsável – Faculdade de Letras –  
Universidade Federal de Minas Gerais

---

Professor mestrando André Alexandre Santos Tavares  
Assistente de Pesquisa – Faculdade de Letras –  
Universidade Federal de Minas Gerais

Em caso de dúvidas referentes a questões de ética da pesquisa, favor entrar em contato com o COEP no endereço abaixo:

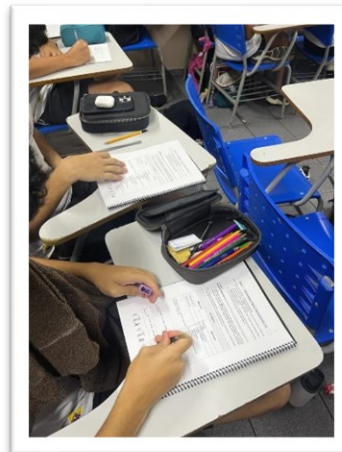
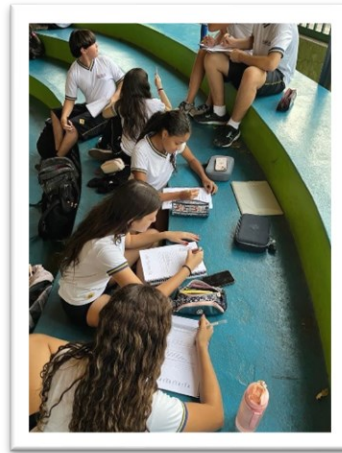
<p><b>Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (COEP) da UFMG</b> Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 – Campus Pampulha Belo Horizonte – Minas Gerais – CEP: 31270-901 E-mail: <a href="mailto:coep@prpq.ufmg.br">coep@prpq.ufmg.br</a> Fone: (31) 3409-4592</p>
---

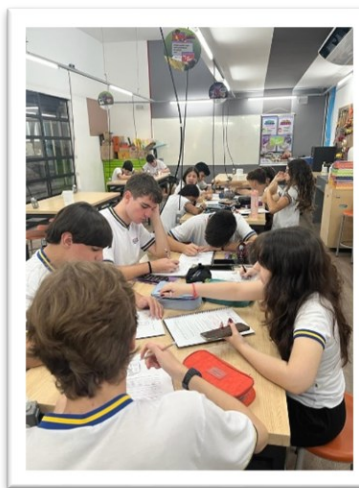
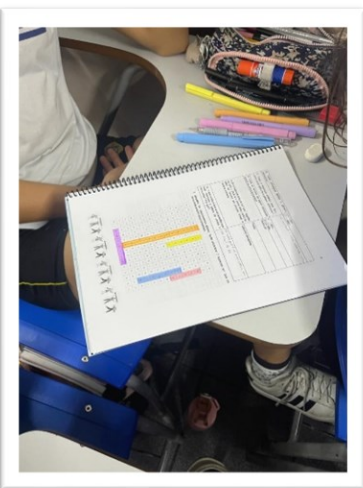
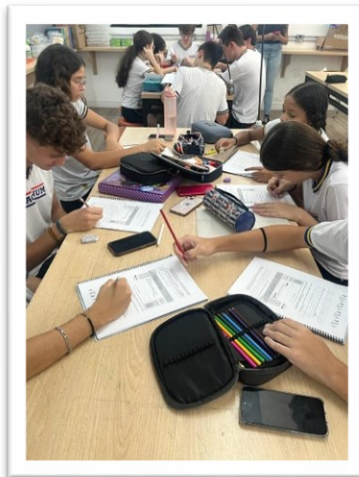
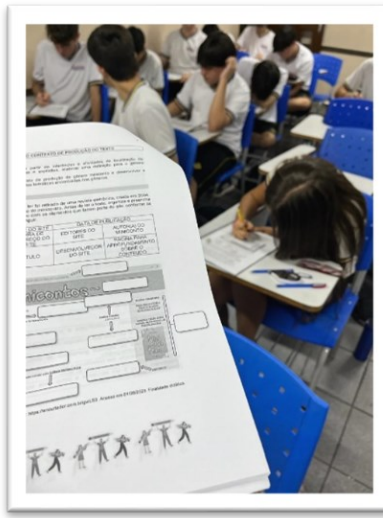
---

Assinatura ou rubrica do(a) responsável

Assinatura ou rubrica do pesquisador

IMAGENS DA REALIZAÇÃO DAS OFICINAS DO PDG





## ANEXO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Quem conta um conto diminui um ponto: a aplicabilidade do Projeto Didático de Gênero (PDG) no ensino de Língua Portuguesa para a produção do gênero miniconto

**Pesquisador:** LUCIANO MAGNONI TOCAIA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 69399523.5.0000.5149

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 6.184.807

**Apresentação do Projeto:**

O projeto de pesquisa intitulado "Quem conta um conto diminui um ponto: a aplicabilidade do Projeto Didático de Gênero (PDG) no ensino de Língua Portuguesa para a produção do gênero miniconto" será realizada com alunos de quatro turmas do 9º ano do Ensino Fundamental em uma instituição da rede particular de ensino de Belo Horizonte/MG. s registros, durante a aplicação do PDG, serão realizados por meio de fotos e relatórios realizados pelo professor. Além disso, cabe ressaltar que a escola dispõe de um completo aparato tecnológico que os alunos poderão utilizar durante a aplicabilidade do projeto: internet, tablets, computadores, projetores etc., logo, os estudantes e os responsáveis não terão gastos financeiros por participarem da pesquisa. O professor-pesquisador, ao aplicar o PDG, verificará a produção inicial e final dos estudantes com o intuito de averiguar, à luz dos pressupostos teórico-metodológicos do ISD proposto por Bronckart (1999, 2008) e sob a luz dos estudos realizados por Schneuwly e Dolz (2004), a importância dos gêneros textuais para o ensino de línguas e de que forma as atividades propostas ao longo da aplicabilidade do projeto contribuíram para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes. O miniconto será o gênero principal a ser desenvolvido no PDG, com o objetivo de os alunos conseguirem, após a análise do conto "O Alienista", de Machado de Assis, produzirem um miniconto proveniente do conto. As oficinas serão subdivididas em quatro momentos, a saber:

A primeira oficina trabalhará a caracterização dos gêneros a serem estudados e os aspectos

**Endereço:** Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º Andar Sala 2005 Campus Pampulha  
**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901  
**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE  
**Telefone:** (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 6.184.807

gramaticais conforme proposto pelos objetivos curriculares da série que se desenvolverá o projeto. A segunda oficina ficará responsável pelo estudo e desenvolvimento das capacidades de ação. Já a terceira apresentará atividades que visam ao desenvolvimento das capacidades discursivas, e a quarta, além de ter como objetivo o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas, trará uma proposta de produção final, que servirá para que o professor possa verificar os resultados alcançados pelos estudantes.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Associar os gêneros textuais conto e miniconto no ambiente escolar e elaborar um projeto didático de gênero (PDG) com vistas a trabalhar com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II o desenvolvimento de capacidades de linguagem relativas à leitura e à produção de texto.

Objetivos específicos: Construir um Modelo Didático de Gênero para os gêneros conto e miniconto de forma a compreender a dimensão sociocomunicativa e as estruturas composicionais dos gêneros;

Elaborar, para o PDG, oficinas com atividades que contemplem o desenvolvimento das três capacidades de linguagem: de ação, discursiva e linguístico-discursiva;

Comparar a produção inicial e final dos alunos a fim de verificar o desenvolvimento das capacidades de linguagem no aprendizado da leitura e da escrita.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Os riscos decorrentes da pesquisa poderão ser o de constrangimento e o desconforto de ter sua imagem e seu texto divulgados. Para a minimização desses riscos, serão tomadas todas as providências necessárias a fim de que haja confidencialidade, proteção da imagem e a não estigmatização dos alunos participantes, conforme prevê a Resolução 468/12

**Benefícios:**

Contribuir com a formação docente, auxiliando o trabalho do professor na sala de aula e, concomitantemente, colaborando com a formação dos estudante em relação à aprendizagem de língua portuguesa.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O parecer elaborado pelo Prof. Dr. Jairo Venício Carvalhais Oliveira (FALE/UFMG)apontou como mérito da pesquisa "a originalidade investigativa e relevância acadêmica ao lançar luz sobre

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º Andar Sala 2005 Campus Pampulha  
 Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901  
 UF: MG Município: BELO HORIZONTE  
 Telefone: (31)3409-4592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 6.184.807

práticas inovadoras de ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade".

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados os seguintes documentos:

- 1) Folha de rosto preenchida e assinada;
- 2) Projeto completo;
- 3) Carta resposta;
- 4) TCLE;
- 5) TALE.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Considerando que foram feitas às adequações solicitadas nos termos (TALE e TCLE), s.m.j, sou favorável à aprovação do projeto de pesquisa.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o CEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_P ROJETO_2129637.pdf	21/08/2023 19:33:09		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	21/08/2023 19:32:44	LUCIANO MAGNONI TOCAIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	21/08/2023 19:32:36	LUCIANO MAGNONI TOCAIA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	21/08/2023 19:28:50	LUCIANO MAGNONI TOCAIA	Aceito
Outros	Cartaresposta.pdf	21/08/2023 19:27:44	LUCIANO MAGNONI TOCAIA	Aceito

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º Andar Sala 2005 Campus Pampulha  
 Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901  
 UF: MG Município: BELO HORIZONTE  
 Telefone: (31)3409-4592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 6.184.807

Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	04/05/2023 19:55:25	LUCIANO MAGNONI TOCAIA	Aceito
----------------	------------------	------------------------	---------------------------	--------

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BELO HORIZONTE, 18 de Julho de 2023

---

**Assinado por:**  
**Corinne Davis Rodrigues**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º Andar Sala 2005 Campus Pampulha  
**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901  
**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE  
**Telefone:** (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br