

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de**  
**Leitura e Produção de Textos - Proleitura**

Andréia Maria Merxam Conti

**MINICONTO NA SALA DE AULA: proposta de sequência didática para o**  
**trabalho com a leitura no 7º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais**

BELO HORIZONTE

2025

Andréia Maria Merxam Conti

**MINICONTO NA SALA DE AULA: proposta de sequência didática para o trabalho com a leitura no 7º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Letras – FALE, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos.

Orientador: Prof. Dr. Luciano Magnoni Tocaia

BELO HORIZONTE

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

## ATA

FACULDADE DE LETRAS

ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos

Realizou-se, no dia 05 de dezembro de 2025, às 16:00 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *Miniconto em sala de aula: proposta de sequência didática para o trabalho com a leitura no sétimo ano do ensino fundamental*, apresentado por ANDRÉIA MARIA MERXAM CONTI, número de registro 2024666862, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Prof. Luciano Magnoni Tocaia - Orientador, Profa. Ana Paula Cordeiro Lacerda Franco, Prof. André Alexandre Santos Tavares.

A Comissão considerou o Trabalho:

Aprovado

Reprovado

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 05 de dezembro de 2025.

Prof. Luciano Magnoni Tocaia (Doutor)

Profa. Ana Paula Cordeiro Lacerda Franco (Mestra)

Prof. André Alexandre Santos Tavares (Mestre)



Documento assinado eletronicamente por **Luciano Magnoni Tocaia, Professor do Magistério Superior**, em 05/12/2025, às 18:55, 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 **Ana Paula Cordeiro Lacerda Franco, Usuário Externo**, em 05/12/2025, às 19:59, 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 **André Alexandre Santos Tavares, Usuário Externo**, em 09/12/2025, às 07:43, 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?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 **4786103** e o código CRC **68FA9BF6**.

Referência: Processo nº 23072.232088/2025-45

SEI nº 4786103

Dedico este trabalho ao meu pai,  
primeiro e grande incentivador.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela saúde concedida e por ser bálsamo nos momentos mais desafiadores.

Ao meu esposo José Israel Conti, pelo incentivo e por caminhar comigo de mãos dadas.

Aos meus filhos Pedro e Miguel, por serem a razão de tudo.

À minha mãe, por ser fonte de inspiração.

À minha amiga-irmã Vivian, pelas orações e por me fazer acreditar que dará tudo certo.

À minha amada Amanda, pela companhia, por me ouvir e por ser luz na minha vida.

Ao meu querido João Otávio, pela generosidade em ouvir minhas ideias e contribuir de forma tão criativa e amorosa para concretizá-las.

À professora e escritora Dayane Celestino, pela literatura que me abraça.

Ao Ricardo Bruno, pela disponibilidade e por ser “ponte” durante todo este percurso.

Em especial, ao professor Luciano pelas preciosas orientações e pela forma tão delicada que me tratou desde o início.

E, por fim, aos meus alunos da EMEF Maria Celina Walter de Assis, pelo carinho com o qual me tratam diariamente e por me fazerem acreditar que a educação é uma poderosa fonte de transformação.

Não importa que textos traremos à baila a cada leitura. Importa trazê-los e para trazê-los é preciso construir uma chave de leitura, aquela que ao contato com o texto lhe “fere a corda íntima”.

(Geraldi, 2013, p. 46)

## **RESUMO**

Este trabalho de pesquisa, desenvolvido no âmbito do Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto (PROLEITURA), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tem por objetivo a elaboração de material didático, sob a forma de sequência didática, destinado ao desenvolvimento da competência leitora de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental – Anos finais, de uma escola municipal de Serrana – SP, por meio do gênero textual miniconto. A proposta fundamenta-se nos pressupostos do interacionismo sociodiscursivo (ISD), conforme Bronckart (2007) e Dolz e Schneuwly (2004), bem como nas contribuições de Koch e Elias (2009) e Marcuschi (2008) acerca das estratégias de leitura. A metodologia adotada tem como ponto de partida a seleção de minicontos da obra Pedacos do escuro (2021), de autoria de Dayane Celestino, a partir dos quais se estruturam atividades didáticas organizadas em três módulos, distribuídos em quatro oficinas, contemplando etapas pré-textuais, textuais e pós-textuais. Inicialmente, propõe-se a realização de atividades de caráter lúdico, seguidas de rodas de leitura, com intuito de favorecer o contato dos alunos com os textos e a construção de sentidos. As atividades subsequentes concentram-se no miniconto Canavial, selecionado em razão de sua proximidade com o contexto sociocultural dos estudantes, visando potencializar a identificação, o engajamento e a interpretação textual. No que se refere às expectativas de aprendizagem, espera-se que os estudantes desenvolvam habilidades de leitura e interpretação, ampliem a capacidade de formular hipóteses e inferências, reconheçam as características discursivas do gênero miniconto e estabeleçam relações entre o texto literário e o contexto sociocultural em que se inserem. Almeja-se, ainda, estimular a participação oral em situações de interação e contribuir para a formação de leitores críticos e sensíveis à literatura.

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo; Leitura; Miniconto; Sequência didática.

## **ABSTRACT**

This research study, developed within the scope of the Graduate Specialization Program in Portuguese Language: Theories and Practices of Reading Instruction and Text Production (PROLEITURA) at the Federal University of Minas Gerais (UFMG), aims to develop teaching materials in the form of a didactic sequence designed to foster the reading competence of seventh-grade students from a municipal school in Serrana, São Paulo, through the textual genre of the very short story (miniconto). The proposal is grounded in the principles of Socio-Discursive Interactionism (SDI), as outlined by Bronckart (2007) and Dolz and Schneuwly (2004), as well as in the contributions of Koch and Elias (2009) and Marcuschi (2008) concerning reading strategies. The adopted methodology begins with the selection of very short stories from the book *Pedaços do escuro* (2021), by Dayane Celestino, on the basis of which teaching activities are structured into three modules distributed across four workshops, encompassing pre-textual, textual, and post-textual stages. Initially, playful activities are proposed, followed by reading circles, with the aim of fostering students' contact with the texts and supporting meaning construction. Subsequent activities focus on the very short story *Canavial*, selected due to its proximity to the students' sociocultural context, with the purpose of enhancing identification, engagement, and textual interpretation. Regarding learning expectations, it is expected that students will develop reading and interpretive skills, expand their ability to formulate hypotheses and inferences, recognize the discursive features of the very short story genre, and establish connections between the literary text and the sociocultural context in which they are situated. Furthermore, the study seeks to encourage oral participation in interactive situations and to contribute to the formation of critical readers who are sensitive to literature.

**Keywords:** Socio-Discursive Interactionism; Reading; Very short story; Didactic sequence.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Metáfora do Iceberg .....	24
Figura 2: Sequência didática .....	28
Figura 3: Perfil Instagram .....	32
Figura 4: Alerta ao leitor .....	33
Figura 5: Atividade gamificada .....	42
Figura 6: Atividade gamificada .....	42
Figura 7: Atividade gamificada .....	42
Figura 8: Atividade gamificada .....	43
Figura 9: Atividade gamificada .....	43
Figura 10: Atividade gamificada .....	43

## SUMÁRIO

<b>PRIMEIRAS PALAVRAS.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I: O interacionismo sociodiscursivo, os conceitos de ZDR e ZDP de Vygotsky e os gêneros textuais .....</b>	<b>14</b>
1.1 A linguagem como espaço de interação .....	14
1.2 A Mediação, a Zona de desenvolvimento proximal e a noção de Instrumento psicológico .....	15
1.3 O interacionismo sociodiscursivo.....	17
1.4 Textos e gêneros textuais.....	18
1.5 O modelo de análise textual do ISD .....	19
<b>CAPÍTULO II : Abordagem para o trabalho com a leitura .....</b>	<b>22</b>
2.1 A leitura como prática social e interativa .....	22
<b>CAPÍTULO III : Gêneros textuais e ensino da leitura .....</b>	<b>26</b>
3.1 Modelo didático .....	26
3.2 Sequência didática .....	27
3.3 Capacidades de linguagem .....	29
<b>CAPÍTULO IV: O gênero miniconto.....</b>	<b>31</b>
4.1 Breve percurso histórico do miniconto.....	31
4.2 A seleção dos minicontos .....	32
<b>CAPÍTULO V: Produção de material didático sob forma de uma sequência didática .....</b>	<b>35</b>
5.1 Percurso metodológico .....	35
5.2 O material didático .....	36
5.3 Apresentação dos módulos e respectivas oficinas .....	36
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>52</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>54</b>

## PRIMEIRAS PALAVRAS

É recorrente no âmbito escolar (ou mesmo fora dele) alguns dizeres sobre as dificuldades relacionadas à prática da leitura. Diante de um cenário contemporâneo em que os alunos estão cada vez mais imersos em contextos digitais, expostos a uma infinidade de estímulos, muitos deles demasiadamente efêmeros — tais como os vídeos curtos, popularmente conhecidos como *reels*, presentes nas plataformas TikTok, Instagram, YouTube —, torna-se desafiador encontrar um espaço para o ato de ler. Nesse contexto, são inúmeros os obstáculos impostos aos professores, especialmente aos de língua materna, no sentido de proporcionar momentos nos quais a prática leitora seja protagonista e, sobretudo, configure-se como uma experiência prazerosa e significativa para os alunos.

Sobre a leitura, Proust (2011, p. 9) relata em certo tom saudosista que

Talvez não haja na nossa infância dias que tenhamos vivido tão plenamente como aqueles que pensamos ter deixado passar sem vivê-los, aqueles que passamos na companhia de um livro preferido. Era como se tudo aquilo que para os outros os transformava em dias cheios, nós desprezásemos como um obstáculo vulgar a um prazer divino [...]. (Proust, 2011, p. 9)

De modo poético, o escritor francês evidencia a importância do ato de ler na construção de memórias, mas vale destacar que ela não se reduz somente a isso. A leitura vai além, especialmente considerando sua função formadora, no sentido de contribuir para o desenvolvimento de sujeitos capazes de interpretar criticamente o mundo ao seu redor.

Todavia, essa potencialidade nem sempre se concretiza no contexto escolar, e o trabalho com a competência leitora torna-se um grande entrave para docentes. É uma das razões possíveis para isso incide sobre a complexidade inerente a ela, demandando do sujeito várias habilidades (inferir, comparar, formular perguntas, desfrutar, rechaçar, etc.), e o fato é que muitos alunos, durante a trajetória escolar, não as desenvolvem de maneira satisfatória.

Diante dessa problemática e por também vivenciá-la na prática docente, este trabalho visa à produção de material didático sob a forma de uma sequência didática (Dolz, Schneuwly, 2004) que buscará contribuir para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à competência leitora, por meio do gênero textual miniconto, dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental – Anos finais, de uma Escola Municipal de Serrana – SP. As atividades didáticas foram produzidas com base na concepção interacionista

sociodiscursiva proposta por Bronckart (2007) e Dolz e Schneuwly (2004), bem como nas estratégias de leitura propostas por Koch & Elias (2009) e Marcuschi (2008), considerando, portanto, a linguagem como espaço de interação cujos saberes são construídos e compartilhados pelos sujeitos sociais nele envolvidos.

Alinhados ao objetivo geral expresso, os objetivos específicos selecionados para este trabalho são:

- identificar e compreender as principais características do gênero textual miniconto;
- ler e apreciar minicontos selecionados do livro *“Pedaços do escuro”* da escritora Dayane Celestino com ênfase nos textos “Primeiro Livro”, “Chá da Tarde” e “No Canavial”;
- desenvolver, por meio da leitura mediada pelo professor, atividades didáticas que mobilizem estratégias pré-textuais (antecipações e hipóteses de leitura), textuais (aspectos discursivos e linguísticos discursivos) e pós-textuais (retextualização sob forma de ilustração).

A fim de alcançarmos os propósitos elencados, organizamos este trabalho de pesquisa da seguinte forma: no primeiro capítulo, O interacionismo sociodiscursivo, os conceitos de ZDR e ZDP de Vygotsky e os gêneros textuais, apresentamos as concepções de linguagem como espaço de interação, a fundamentação teórica acerca da Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) e da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), propostas por Vygotsky, além dos principais conceitos relacionados ao interacionismo sociodiscursivo. Também explicitamos o aporte teórico referente aos textos/gêneros e o modelo de análise textual formulado nessa perspectiva.

No segundo capítulo, Abordagem para o trabalho com a leitura, discorremos sobre a base teórica referente à leitura como prática social e interativa, a qual orientou as atividades didáticas desenvolvidas nesta pesquisa desde a definição do tema à seleção do gênero textual.

Dedicamos no terceiro capítulo, Gêneros textuais e ensino da leitura, à abordagem do modelo didático proposto por Dolz e Schneuwly (2004), estruturado por meio de uma sequência didática.

No quarto capítulo, O gênero miniconto, dedicamo-nos a uma breve exposição do percurso histórico desse gênero, bem como à justificativa e à descrição do processo de seleção dos minicontos utilizados na elaboração das atividades didáticas.

No quinto capítulo, Produção de material didático sob a forma de uma sequência didática, descrevemos o percurso metodológico que conduziu este trabalho de pesquisa, incluindo a apresentação dos módulos que compõem as oficinas destinadas ao trabalho com a leitura dos minicontos, em especial, o intitulado “No Canavial”.

E, por fim, nas Considerações Finais, apresentamos uma reflexão sobre as razões que motivaram a realização deste trabalho de pesquisa e reiteramos a importância da mediação e do protagonismo docente na elaboração de material didático que contribua significativamente para o ensino e a aprendizagem da leitura.

## **CAPÍTULO I: O interacionismo sociodiscursivo, os conceitos de ZDR e ZDP de Vygotsky e os gêneros textuais**

### **1.1 A linguagem como espaço de interação**

O ser humano, considerando toda a complexidade que o permeia, é um organismo com características biológicas específicas, com ações e comportamentos variáveis frente às inúmeras situações que a ele se apresentam. É um ser que possui capacidades psíquicas refletidas por ideias, vontades, sentimentos e que necessita, a fim de concretizá-los, interagir socialmente com o outro, em uma relação de reciprocidade. Nesse contexto, a interação se constrói em uma via de mão dupla, ou em outras palavras, de forma dialógica por meio do uso da linguagem.

De acordo com os pressupostos teóricos apresentados por Bronckart (2007, p. 34), a linguagem é compreendida como uma “produção interativa associada às atividades sociais cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática”. As atividades verbais dela decorrentes se organizam, ou melhor dizendo, materializam-se em textos/discursos. Em consonância com o autor, Kock & Elias (2009, p. 11) afirmam que o texto é reconhecido como o espaço real da interação, onde sentidos são construídos pelos sujeitos nele envolvidos.

Nessa perspectiva, o caráter dialógico intrínseco à interação assume um papel fundamental, haja vista que a compreensão textual se constrói de forma responsiva. Isso implica dizer que aquele “que diz” espera daquele “que ouve”, no processo de construção de sentidos, uma atitude, uma resposta. Sobre isso, Bakhtin (2018, p. 272) afirmava que “toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê)”. Portanto, nessa dinâmica, quem fala não espera uma postura passiva daquele que ouve, mas sim uma reação de aceitação ou de recusa ao que foi dito. É justamente nessa troca, ou seja, nesse diálogo entre os sujeitos que a linguagem de fato se concretiza.

Com base no aporte teórico elencado, e considerando o contexto escolar, as práticas de linguagem são de suma importância para o desenvolvimento dos alunos, pois as experiências concretas relacionadas a elas permitem que expandam a participação e

atuação não somente dentro desse espaço, mas especialmente fora dele. Desse modo, as aulas de língua materna devem investir na construção e ampliação dessas possibilidades com instrumentos didáticos significativos a fim de que os estudantes possam agir de forma competente no meio social em que estão inseridos.

Dentre esses artefatos pedagógicos, a leitura ocupa um lugar de destaque, pois se configura como uma potente ferramenta para o desenvolvimento dos alunos, para o exercício da cidadania, já que por meio dela adentram um vasto mundo de conhecimento. Ou seja, através da leitura dos mais variados textos, como afirma Antunes (2009, p. 193), o aluno imerge em um “grande e ininterrupto diálogo empreendido pelo homem, agora e desde que o mundo é mundo”.

Com efeito, o acesso a ela objetiva promover o uso mais eficiente da linguagem nas mais variadas situações de comunicação e, por conseguinte, contribui para o desenvolvimento crítico, reflexivo e autônomo dos alunos.

## **1.2 A Mediação, a Zona de desenvolvimento proximal e a noção de Instrumento psicológico**

Tendo em vista o caráter dialógico da linguagem, e transpondo-o para o contexto escolar, é preciso lançar luz sobre os valiosos estudos de Vygotsky sobre desenvolvimento e aprendizado. Para o psicólogo, o desenvolvimento de um indivíduo é impulsionado pelo aprendizado e, desse modo, a escola assume um papel essencial na vida dos alunos, haja vista ser ela um ambiente cultural onde inúmeros saberes são construídos e compartilhados.

Com base nisso, Oliveira (2004, p. 58-60), ancorada nos estudos desenvolvidos pelo psicólogo, explica que há tarefas que os alunos conseguem executar de forma autônoma e essa capacidade é denominada por ele de nível de desenvolvimento real. Em contrapartida, há situações que para realizá-las de forma independente precisarão *a priori* contar com a contribuição do professor, com a sua mediação. Nesse caso, a capacidade de fazer algo com a ajuda do outro é denominada de nível de desenvolvimento potencial. A partir da existência desses dois níveis – o real e o potencial – a zona de desenvolvimento proximal corresponde, portanto, à distância existente entre os dois.

O aprendizado mediado pelo outro, isto é, a realização de algo que antes não se sabia fazer, mas que se torna possível pela interferência de outrem, revelava-se de suma importância para Vygotsky, uma vez que, conforme destaca Oliveira (2004, p. 59), “não

é qualquer indivíduo que pode, a partir da ajuda de outro, realizar qualquer tarefa”. Nesse ínterim, a zona de desenvolvimento proximal consiste, pois, no percurso que o sujeito deve percorrer para desenvolver funções ainda em processo de amadurecimento, as quais serão consolidadas por meio da aprendizagem, possibilitando, assim, sua realização com autonomia.

Vale ressaltar que a zona de desenvolvimento proximal se encontra em constante transformação. Desse modo, atividades que o aluno, em determinado momento, é capaz de realizar apenas com auxílio, poderá, posteriormente, executá-las de maneira autônoma. No que diz respeito a isso, os processos de desenvolvimento e aprendizagem não ocorrem de maneira simultânea, sendo o processo de desenvolvimento mais lento que o processo de aprendizagem. Assim, para Oliveira (2004, p. 60), segundo as concepções de Vygotsky, “o aprendizado desperta processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão tornar-se parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo”.

Tendo em vista o aporte teórico exposto, a intervenção pedagógica, ou melhor dizendo, a mediação do professor é fundamental para interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, na trilha acima mencionada, proporcionando novos saberes que certamente não ocorreriam sem a sua contribuição. Sobre isso, Oliveira (2004), ainda ancorada no pensamento de Vygotsky, ressalta a importância do trabalho pedagógico, 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 as etapas intelectuais já alcançadas, mas sim para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas (Oliveira, 2004, p. 61-62).

Diante da responsabilidade pedagógica mencionada pela autora, a elaboração das atividades didáticas deve se fundamentar, portanto, tanto no nível de desenvolvimento real dos alunos quanto no nível de desenvolvimento potencial, com a intenção de favorecer a ampliação progressiva da aprendizagem. Sob essa ótica, o trabalho com a leitura se configura como um valioso instrumento mediador e balizador nesse processo, pois possibilita ao docente intervir de forma intencional na zona de desenvolvimento proximal dos estudantes envolvidos, auxiliando-os e, conseqüentemente, impulsionando avanços que não ocorreriam na ausência dessa mediação.

### 1.3 O interacionismo sociodiscursivo

Segundo Bronckart (2007, p. 10), o interacionismo sociodiscursivo (doravante ISD) visa demonstrar que os instrumentos principais do desenvolvimento humano estão intimamente relacionados às práticas languageiras situadas.

Nesse contexto, conforme Barros (2012, p. 35), o ISD “se inscreve ao mesmo tempo como uma variante e um prolongamento do *interacionismo social*, aceitando, inicialmente, as principais ideias fundadoras desse segmento” formuladas por Vygotsky. Assim, para a autora, o ISD busca, principalmente, compreender de que modo as atividades de linguagem contribuem para o desenvolvimento humano. Sob essa ótica, Barros (2012), ancorada nas concepções de Bronckart, destaca que as práticas de linguagem situadas, materializadas nos textos/discursos produzidos em contextos específicos, configuram-se como instrumentos centrais do desenvolvimento humano, não apenas no âmbito da construção de conhecimentos e saberes, mas, sobretudo, no fortalecimento das capacidades de agir socialmente e na constituição da identidade dos sujeitos.

A partir dessa concepção teórica proposta pelo linguista, os estudos ancorados no ISD organizam-se em três níveis de análise. O primeiro, denominado *pré-construídos*, diz respeito às dimensões da vida social. Nele, o ISD tem como objetivo analisar a materialidade discursiva, ou seja, os textos e seu funcionamento perante às exigências das atividades sociais. Nesse estágio, como aponta Hila (2009), a análise deve considerar aspectos como: a esfera da comunicação, isto é, o contexto em que o texto se insere; a identidade e a posição social dos interlocutores; os objetivos da interação; o conteúdo temático; o suporte que materializa a interação; e o modo como se estabelece o diálogo entre as vozes presentes no texto.

Sob essa perspectiva, Barros (2012, p. 36) ressalta que a importância dos textos advém do fato de representarem a única “realidade empírica das atividades de linguagem”, além de constituírem a base para a organização das intervenções didáticas. Para a autora, “os textos/gêneros são, para o ISD, os objetos da interiorização da psique humana”, o que evidencia a razão pela qual devem ocupar um lugar central nas atividades pedagógicas.

O segundo nível de análise se refere às mediações formativas que ocorrem em diferentes esferas sociais, sobretudo nas instituições escolares. Sobre isso, segundo Lousada (2010), o ISD desenvolveu diversos trabalhos didáticos a fim de contribuir para

a mediação pedagógica e é nele que se insere, por exemplo, as sequências didáticas como instrumentos para a aprendizagem de um determinado gênero textual.

E por fim, o terceiro nível de análise diz respeito aos impactos que as mediações formativas provocam no indivíduo e como elas vão refletir no seu desenvolvimento e, por conseguinte, na sua aprendizagem. Tendo em vista essa etapa, como afirma Lousada (2010, p. 6), o ISD “interessa-se, por um lado pelas condições de construção das pessoas e, por outro, pelas condições da transformação dos construídos socio-históricos”.

Considerando as etapas de análise descritas, Barros (2012, p. 37), ancorada nas concepções de Bronckart, ressalta que, na abordagem descendente, busca-se enfatizar a importância do social, assim como “a influência primeira e fundamental dos pré-construídos histórico-cultural”. Nessa perspectiva, tendo em vista que é no e pelo texto que as interações humanas se concretizam e que os sujeitos se constituem no e pelo agir de linguagem, torna-se imprescindível que os textos/discursos ocupem posição central nas atividades propostas em sala de aula, já que é por meio deles que o processo de ensino-aprendizagem se mantém ativo, em contínua transformação e, por conseguinte, contribui efetivamente para o almejado desenvolvimento dos alunos.

#### **1.4 Textos e gêneros textuais**

Ao longo dos estudos linguísticos, a definição de texto foi sofrendo alterações. Para Bronckart (2007), os textos são compreendidos como “produções verbais efetivas” que vão se construindo e se materializando de acordo com as inúmeras e diversificadas situações de comunicação.

Nesse viés, para Kock (1998, p. 7), a elaboração textual implica uma série de atividades complexas que envolvem aspectos cognitivo e discursivo. Assim, ao se produzir um texto, o sujeito que o produz, na sua interação com outros sujeitos, receberá influência de vários fatores, tais como o contexto de produção, os interlocutores envolvidos, os conhecimentos supostamente por eles compartilhados, as expectativas mútuas, as normas e convenções socioculturais.

Em consonância com essa concepção, para Marcuschi (2008, p. 72), “texto é o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona”. É nesse aspecto, pois, que entra em cena os gêneros textuais, compreendidos, segundo Bronckart (2007), como “diferentes espécies de textos”. Estes, por sua vez, estão em constante movimento, são fluidos, dado que

alguns deixam de ser utilizados, outros surgem e há, ainda, aqueles que se modificam. Nesse cenário, segundo Bakhtin (2018, p. 262) os gêneros textuais são tipos relativamente estáveis de enunciados e sua maleabilidade advém das inúmeras possibilidades de emprego da língua na forma de enunciados orais e escritos.

Vale ainda mencionar que os gêneros têm suas próprias características e são elas que nos conduzem a determinadas escolhas. Alinhando-se a Bronckart (2001), Marcuschi (2011, p. 19) destacava que essas “escolhas não podem ser totalmente livres nem aleatórias, seja sob o ponto de vista do léxico, do grau de formalidade ou da natureza dos temas”, pois, ainda segundo o linguista, os gêneros textuais limitam nossa ação na escrita; contudo, por outro lado, ao observar seu caráter dinâmico, social, interativo, convida-nos a usar a criatividade.

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

Há duas concepções fundamentais que precisam ser retomadas antes da apresentação do modelo de análise textual proposto pelo ISD. A primeira diz respeito ao conceito de texto formulado por Bronckart (2009, p. 140) como “unidade comunicativa”, cujo intuito é transmitir uma mensagem organizada ao outro e que este a compreenda. A segunda diz respeito aos gêneros textuais.

Como as situações de comunicação são inúmeras, o autor propõe o uso de “gêneros de texto”. Nesse sentido, na interação social, o produtor do texto recorre a uma determinada “espécie textual”, a qual parece ser mais apropriada ao contexto comunicacional em que está inserido.

Assim, no que diz respeito aos gêneros textuais, Bronckart (1999) afirma que ao longo do tempo é natural que eles sofram modificações. Segundo o autor, o contato dos sujeitos sociais com diversos gêneros textuais ao longo da sua história, possibilitou a construção do conhecimento, por vezes intuitivo, das regras e características desses textos. Nessa perspectiva, segundo Lousada (2010), o produtor do texto tem acesso a modelos de gêneros presentes na sua comunidade verbal e os utiliza ao produzi-los. Alguns gêneros textuais, por conseguinte, serão mais “familiares”. Outros, no entanto, cabe à escola ensiná-los.

Como são muitos os gêneros textuais, Bronckart (1999) propõe um modelo de análise textual constituído: pela infraestrutura global do texto (plano geral do texto, tipos de discurso, sequências); pelos mecanismos de textualização (conexão, coesão e

coerência); e pelos mecanismos de responsabilização enunciativa (modalizações, vozes presentes no texto, escolhas lexicais). Ademais, segundo Lousada (2010), o autor considera primordial analisar o contexto cuja unidade comunicativa está inserida, para só depois partir para a análise textual propriamente dita.

Na análise do contexto, o autor propõe o levantamento de hipótese, tais como: quem é o autor do texto, a quem ele se dirige, em que lugar foi produzido e com qual propósito. Segundo Lousada (2010), é essencial nesse momento da análise, considerar também o contexto sociossubjetivo, o qual diz respeito à tentativa de compreender de que lugar social e subjetivo o enunciador fala ou escreve, quem é o enunciatário, em qual contexto social o texto foi produzido e quais efeitos de sentido se pretendia gerar no destinatário. Além disso, conforme Lousada (2010), deve-se considerar na análise o contexto mais amplo, compreendido como sociohistórico, como também o mais imediato.

Na sequência, a fim de analisar a estrutura interna dos textos, o primeiro nível corresponde ao plano global dos conteúdos temáticos, seguidos pelos tipos de discurso e pelas sequências. O plano global corresponde aos conteúdos que aparecem na superfície textual, ou seja, sobre o que o texto fala. Já os tipos de discurso são unidades linguísticas em número mais restrito, podem compor qualquer gênero e se dividem em dois eixos: narrar e expor.

No que diz respeito às sequências, elas podem ou não estar presentes, aparecem geralmente combinadas e se dividem em narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, injuntiva e dialogal.

Tendo em vista à textualização, a análise é direcionada para os recursos linguísticos utilizados a fim de garantir a progressão temática e os mecanismos enunciativos referentes à organização geral do gênero que permite explicitar os jogos de vozes, bem como os juízos de valor presentes no conteúdo temático de um texto.

O segundo nível de análise, conforme Bronckart (1999), preocupa-se com aspectos relacionados à coesão e coerência textuais. O primeiro pode ser dividido em coesão nominal e verbal. O segundo consiste em analisar a conexão entre as ideias do texto que, de algum modo, contribuem para a construção de sentidos.

No terceiro nível da análise textual, conforme aponta Lousada (2010), à luz das concepções de Bronckart (1999), busca-se refletir sobre os aspectos relacionados à modalização, compreendida como a posição assumida pelo enunciador em relação ao conteúdo do que é dito no texto. As diferentes avaliações, segundo o autor, podem ser classificadas em lógicas, deônticas, pragmáticas e apreciativas.

Por fim, a análise das vozes presentes no texto reforça a importância de investigar de que forma o autor as insere no texto e quais efeitos de sentido busca construir a partir do modo de inserção, seja por meio do discurso direto, indireto, indireto livre, uso de aspas, entre outros.

## **CAPÍTULO II : Abordagem para o trabalho com a leitura**

### **2.1 A leitura como prática social e interativa**

Uma das responsabilidades escolares é o ensino da leitura. Espera-se que ao aluno sejam proporcionadas diversas ações a fim de torná-lo um leitor proficiente, capaz de interpretar textos diversos, desde os mais simples aos mais complexos, desde aqueles que circulam na escola como também fora dela. No entanto, os desafios para isso são inúmeros e, por vezes, a almejada proficiência leitora do aluno nem sempre é conquistada.

Inicialmente, é necessário destacar que a leitura é um exercício complexo, que demanda a mobilização de vários recursos, dentre eles aspectos físicos, mentais, cognitivos, linguísticos, sociais. Ou seja, ler não é um processo fácil, todavia é preciso ser ensinado.

Sobre isso, Koch & Elias (2009, p. 11) mencionam a importância de se trabalhar com a leitura na escola a partir de uma concepção que enfatize a interação. Nessa perspectiva, segundo as autoras, a leitura deve ser compreendida como uma “atividade altamente complexa de produção de sentidos”. O texto é visto, portanto, como lugar da interação, cujos sentidos não estão prontos, mas são construídos dialogicamente. Desse modo, à luz dos pressupostos teóricos de Bakhtin (2018, p. 271), espera-se do leitor durante todo o processo de leitura, uma “ativa posição responsiva” que pode ser caracterizada pela concordância ou discordância em relação às ideias presentes no texto.

Nesse viés, segundo Marcuschi (2008, p. 230), a compreensão exige “habilidade, interação e trabalho”. Assim, no processo de leitura, o leitor deve mobilizar estratégias, tais como: fazer antecipações, elaborar hipóteses que podem ser confirmadas ou refutadas; fazer inferências; colocar em ação seus conhecimentos relacionados aos mundos textual e extratextual visando, como já mencionado neste trabalho, construir sentidos. A compreensão, segundo Koch & Elias (2009), é proveniente dessas atividades e isso reafirma, portanto, a teoria bakhtiniana acerca da efetiva participação ativa do leitor nas práticas de leitura.

Se é na interação que os sentidos de um texto são construídos, a leitura pode ser vista, então, como uma prática discursiva. Sobre esse ponto, Assunção (2007, p. 63), ancorando-se nas concepções de Geraldini (1993), afirma que é por meio da interlocução que os sujeitos constroem representações acerca do mundo em que vivem e das ações que

nele realizam. Nessa perspectiva, a leitura é uma prática social na qual sentidos são construídos e negociados pelos sujeitos durante a interação. Isso implica dizer que um texto não possui uma única compreensão possível, pois seu significado é influenciado pelo contexto e pela experiência dos leitores. Nesse aspecto, a negociação ocorre dentro de certos parâmetros, e mesmo que múltiplas interpretações sejam possíveis, nem todas são necessariamente válidas.

Considerando a construção de sentidos durante a leitura, os leitores recorrem, segundo Koch & Elias (2009), a três grandes sistemas de conhecimento, sendo eles: o linguístico, o enciclopédico e o interacional.

O primeiro refere-se ao conhecimento gramatical e lexical. Esse tipo de conhecimento possibilita: compreender como o material linguístico se organiza na superfície textual; identificar e analisar o uso dos recursos coesivos — responsáveis pela remissão e pela sequenciação textual; além de reconhecer a escolha lexical adequada ao tema e aos objetivos do texto.

O segundo, denominado conhecimento enciclopédico, refere-se ao conjunto de conhecimentos gerais acumulados ao longo da vida. Esses conhecimentos, relacionados às experiências pessoais e aos eventos sociais, são fundamentais para a construção e a produção de sentidos.

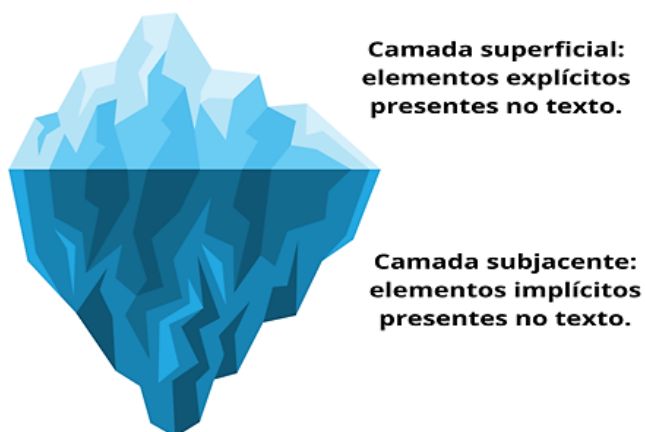
Por fim, o conhecimento interacional abrange os seguintes conhecimentos, a saber:

- a) ilocucional – permite reconhecer os objetivos do produtor do texto em uma dada situação interacional.
- b) comunicacional – diz respeito ao conjunto de informações necessárias em uma determinada situação de comunicação, que permite ao interlocutor: reconstruir os propósitos da produção textual; selecionar a variante linguística adequada à situação de interação; adequar o gênero textual às condições e aos objetivos da situação comunicativa.
- c) metacomunicativo – refere-se à capacidade do locutor/autor de mobilizar recursos linguísticos configurados no texto com intuito de garantir a compreensão do leitor, bem como a sua aceitação dos objetivos com que é produzido.
- d) superestrutural – relacionado ao conhecimento dos gêneros textuais que circulam na esfera social.

Ademais, tendo em vista a complexidade inerente ao processo de leitura e reiterando que a construção de sentido se dá na interação entre autor, texto e leitor, é imprescindível levar em conta o contexto no qual o texto está inserido.

Sobre isso, Koch & Elias (2009), ao buscarem esclarecer essa complexidade, recorrem à metáfora do iceberg que ilustra a existência de diferentes camadas no texto: uma superficial, referente ao que salta aos olhos do leitor, ou seja, é explicitamente enunciado; e outra subjacente, que diz respeito àquilo que não é dito, ou seja, aos elementos implícitos. A imagem criada pelas autoras pode ser exemplificada da seguinte maneira:

Figura 1: Metáfora do iceberg



Fonte: elaboração própria.

Conforme apontam as autoras, cada sujeito participante da interação traz consigo um repertório próprio de experiências, o qual também configura um contexto específico. Durante o processo interativo, o contexto inicialmente pensado pelo autor do texto é constantemente ressignificado à medida que os interlocutores o transformam, ajustam, ampliam ou preservam, visando a (re)construção conjunta do sentido e, por conseguinte, a concretização da compreensão.

O trabalho com a leitura no contexto escolar pressupõe, assim, a organização das atividades considerando momentos diversificados do contato com o texto, de modo que

o aluno possa não somente ativar conhecimentos prévios, criar hipóteses, mas também desenvolver habilidades mais complexas, como fazer inferências.

Nesse processo, é imprescindível a leitura de textos diversos na escola, uma vez que, na vida cotidiana, os alunos estão em constante contato com diferentes gêneros textuais — seja produzindo-os, ouvindo-os ou interpretando-os. Alguns desses textos são mais familiares, pois estão inseridos no dia a dia deles. Outros, como os minicontos, precisam ser apresentados e introduzidos de forma intencional na sala de aula, exigindo mediação e ensino adequados.

Desse modo, conforme os pressupostos teóricos assumidos neste trabalho, é fundamental o papel do professor no ensino da leitura, pois é por meio dela que o aluno desenvolverá diversas habilidades, dentre elas o pensamento crítico, elemento essencial para o exercício da cidadania, tão caro atualmente.

## **CAPÍTULO III : Gêneros textuais e ensino da leitura**

### **3.1 Modelo didático**

Conforme os pressupostos teóricos de Schneuwly (2011), os gêneros textuais são instrumentos sociais utilizados pelos sujeitos nas diversas situações de comunicação às quais estão cotidianamente expostos. A escolha de um gênero textual não é aleatória, pois está diretamente atrelada ao contexto comunicacional cujos participantes sociais estão inseridos.

Reiterando o que já foi mencionado neste trabalho, é de suma importância que os alunos tenham acesso ao ensino dos gêneros textuais, tanto aqueles que lhe são mais familiares, quanto aos de maior complexidade. É salutar que, diante de tantas possibilidades textuais disponíveis, eles sejam capazes de utilizá-las da melhor forma possível diante das diversas situações e intenções que lhes são apresentadas.

Sobre isso, para Bakhtin (2018, p. 284), “é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente”. Desse modo, quanto melhor o domínio dos gêneros textuais pelo aluno, melhor a realização do seu projeto de dizer. De forma análoga, Machado & Cristóvão (2006, p. 551) afirmam que os “gêneros de texto se constituem como artefatos simbólicos que se encontram à disposição dos sujeitos de uma determinada sociedade”. Assim, segundo as autoras, é preciso que os alunos se apropriem dessas ferramentas para utilizá-las com competência em contextos sociais.

Nessa perspectiva, cabe ao professor intervir no meio escolar de modo a contribuir pedagogicamente para a construção desse conhecimento mencionado pelos autores. Desse modo, o trabalho com os gêneros textuais é preponderante, já que eles possibilitam integrar práticas de leitura, escrita e análise linguística. Outrossim, tais práticas possibilitam o abandono da artificialidade, por vezes presente nas aulas de língua materna, frequentemente centradas em atividades ocas — como a identificação de categorias linguísticas e o trabalho com frases soltas e descontextualizadas — distanciando-se, assim, da linguagem efetivamente em uso.

Sobre isso, Dolz & Schneuwly (2011) afirmam que o desenvolvimento da autonomia leitora e escritora do aluno é consequência do domínio dos gêneros textuais, pois é por meio deles que as práticas sociais efetivamente se realizam.

Nesse viés, práticas de leitura e escrita precisam ser o centro das aulas de língua portuguesa e, de acordo com os pressupostos teóricos que fundamentam este trabalho,

não se aprende a ler com proficiência sem que haja algum tipo de mediação intencionalmente planejada. Assim, é importantíssimo o papel do professor na elaboração e execução de situações de aprendizagem que busquem vencer as dificuldades enfrentadas pelos alunos no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades leitora e escritora.

Para tanto, Schneuwly & Dolz (2011) afirmam que a escolha por um determinado gênero textual como objeto de ensino é uma decisão didática que visa não apenas ao conhecimento, à apreciação e à produção por parte dos alunos. Tal escolha almeja, sobretudo, que eles desenvolvam capacidades que extrapolem o gênero trabalhado em sala de aula, de modo que transfiram os saberes construídos para outros gêneros, sendo estes mais próximos ou distantes daquele selecionado pelo professor.

Nas palavras dos autores (2011, p. 69), é fundamental que os objetos de linguagem estabelecidos para o trabalho escolar se aproximem ao máximo das situações reais de comunicação nas quais são utilizados, de forma que façam sentido para os alunos e permitam que eles os utilizem com competência sempre que necessário.

Nessa perspectiva, os autores propõem a elaboração de modelos didáticos de gêneros que considerem suas especificidades integrando teoria e prática, ou seja, que sejam ancorados nos saberes oriundos de pesquisas científicas mas que também considerem os saberes construídos pelos profissionais especialistas, ou melhor dizendo, pelos professores. Nesse viés, os linguistas descrevem três princípios que devem ser interligados nas práticas de linguagem de aprendizagem.

O primeiro, denominado por eles de “princípio da *legitimidade*” (2011, p. 70), refere-se aos saberes teóricos formulado por especialistas. O segundo, “princípio de *pertinência*”, refere-se à relevância e à adequação do modelo didático ao público-alvo, bem como os objetivos de aprendizagem pretendidos. Por fim, o “princípio de *solidarização*” consiste em tornar coerentes os saberes adquiridos em função dos objetivos pretendidos.

### **3.2 Sequência didática**

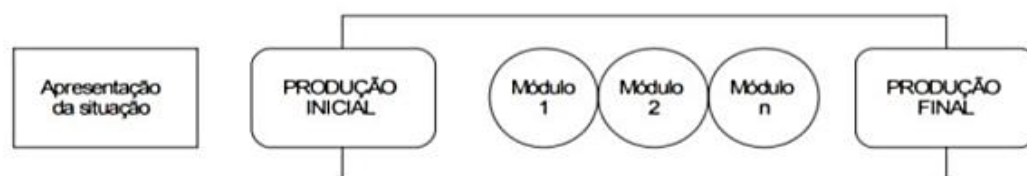
A sequência didática, segundo Schneuwly, Dolz, Noverraz (2011, p. 82) “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Como já mencionado neste trabalho, há inúmeros gêneros textuais, cada um com suas especificidades. Desse modo, não são produzidos da mesma forma, pois apresentam características distintas e ocorrem em diferentes situações de comunicação. Alguns gêneros são mais “escolares”, como os relatos de viagem, as narrativas de aventura, os diversos gêneros jornalísticos (notícia, reportagem, artigo assinado), as receitas culinárias, as histórias em quadrinhos, contos, crônicas, etc. Outros, no entanto, escapam ao âmbito do ensino formal e pertencem a contextos específicos — como é o caso de certos gêneros textuais utilizados em ambientes institucionais, a exemplo dos documentos produzidos em cartórios.

Uma sequência didática tem como objetivo contribuir para que o aluno desenvolva maior domínio sobre um determinado gênero textual que ele não domine ou que o produza de maneira insuficiente. A partir dos conhecimentos adquiridos no trabalho realizado, espera-se que ele seja capaz de se expressar — pela escrita ou pela fala — de maneira mais adequada às diferentes situações de comunicação. Para Schneuwly, Dolz, Noverraz (2011, p. 83), “as sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis”.

Para a elaboração da sequência didática, Schneuwly, Dolz, Noverraz (2011) apresentam o seguinte esquema, a saber:

Figura 2 – Sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2011, p. 83.

A apresentação da situação tem como objetivo colocar os alunos a par do projeto de comunicação que será realizado e o que se espera que consigam executar ao final daquele. Nesta etapa inicial, eles produzem o primeiro texto, ou seja, a primeira tentativa de realização do gênero proposto. Esse momento é fundamental, pois permite ao professor avaliar o que já dominam sobre o objeto de estudo e o que precisam aprender. A partir dessa primeira análise, é possível ajustar as atividades e os exercícios da sequência didática de forma personalizada, levando em consideração as especificidades e necessidades da turma.

Os módulos correspondem, pois, às diversas atividades que serão realizadas ao longo da sequência didática e colocam os alunos em contato direto com o gênero textual. Nessa fase, é preciso que percebam a importância desse gênero, quais são seus elementos constitutivos, em que esfera social está mais presente, quais são as estratégias que deverão utilizar para lê-lo e produzi-lo com proficiência.

Por fim, o momento da produção final permite ao aluno aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo das atividades realizadas na sequência didática. Essa produção é uma importante ferramenta de avaliação tanto para o professor quanto para o aluno, pois a este permite um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem, enquanto para aquele permite medir os progressos alcançados pelos alunos no domínio trabalhado.

### **3.3 Capacidades de linguagem**

As práticas sociais exigem a mobilização de diversas atividades de linguagem que se materializam em diferentes gêneros textuais. Cada gênero, por sua vez, demanda capacidades distintas de compreensão e produção. Nesse contexto, é importante que o ensino dos gêneros busque o desenvolvimento de capacidades de linguagem a fim de que os alunos os dominem e os utilizem com competência tanto na escola quanto fora dela.

Segundo Dolz & Schneuwly (2011, p. 44), as capacidades de linguagem são “aptidões requeridas dos aprendizes para a produção de um gênero numa situação de interação determinada”. Desse modo, os autores destacam três capacidades de linguagem essenciais: a “capacidade de ação”, a “capacidade discursiva” e a “capacidade linguístico-discursiva”.

Conforme Cristóvão (2009), a “capacidade de ação” permite que o aluno adapte sua produção de linguagem ao contexto de produção em que ela ocorre, considerando para isso o espaço físico e social (mídia, família, igreja, literatura, escola, etc.), os interlocutores envolvidos e a relação que há entre eles (posições sociais por eles desempenhadas). Dessa forma, para a autora, a situação de comunicação tem relação direta com a seleção do gênero, já que este deve adaptar-se a um interlocutor específico, a um conteúdo específico e a um objetivo específico.

A “capacidade discursiva”, para a autora (2009), permite ao aluno escolher a arquitetura geral de um texto, englobando a escolha dos tipos de discurso e sequências textuais, como também a elaboração de conteúdos. Esta capacidade possibilita ao aluno identificar as características de um gênero, considerando sua estrutura, tom discursivo

como também sequências textuais (narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva, injuntiva, dialogal).

Por fim, a “capacidade linguístico-discursiva” possibilita ao aluno colocar em prática nas suas produções textuais os conhecimentos relativos à textualização (conexão, coesão nominal e verbal); à enunciação (gestão de vozes, modalização, elaboração de enunciados) e às escolhas lexicais.

As capacidades de linguagem, embora didaticamente distribuídas em três níveis distintos, não ocorrem de forma isolada, pois uma é dependente da outra. Segundo Barros (2012, p. 67) é “a articulação dos três níveis que proporciona a mobilização dos esquemas de utilização do gênero – instrumento semiótico — resultando em uma ação linguajeira situada e no “sucesso” da produção de um texto”. Essa compreensão do processo de aprendizagem das capacidades de linguagem servirá de base para a elaboração de uma SD que busca integrar teoria e prática no ensino dos gêneros textuais, especialmente no que tange à leitura de minicontos.

## CAPÍTULO IV: O gênero miniconto

### 4.1 Breve percurso histórico do miniconto

Conforme os pressupostos teóricos de Bakhtin (2018, p. 262), existem inúmeros gêneros textuais porque há uma multiplicidade de atividades humanas, cada uma inserida em um campo específico que, com o tempo, transforma-se e se complexifica.

Na contemporaneidade, muitas dessas atividades estão imersas em tecnologia e marcadas pela sensação de que tudo acontece em um ritmo cada vez mais acelerado. É nesse cenário, que se destaca o miniconto, que, segundo Barbosa (2019, p. 52), é um gênero textual relativamente novo, “associado aos meios tecnológicos, resultando da necessidade do dinamismo na escrita e leitura que os dias atuais exigem, tornando-o assim um gênero atual”.

No que tange às terminologias, Carvalho (2017) menciona as diferentes nomenclaturas para as narrativas breves, como: miniconto, minificção, microconto, microficcção. Contudo, segundo Tavares (2024) não há um consenso firmado sobre qual nomenclatura definitiva será atribuída a elas. Desse modo, neste trabalho, utilizar-se-á a terminologia de miniconto.

Traçando um breve percurso histórico dos minicontos no Brasil, é no final do século XX que ele ganha força, possivelmente impulsionado pelo advento da tecnologia da informação e da comunicação, que, segundo Carvalho (2017), abriu espaço para um jeito específico de escrever, marcado pela extrema brevidade. O desafio entre os escritores seria, pois, dizer muito utilizando poucas palavras.

Conforme Carvalho (2017), não há um rigor estabelecido em relação à quantidade de palavras em um miniconto. Tudo dependerá da intenção do escritor, dos critérios editoriais, e do suporte em que será veiculado. Contudo, na rede social X (antigo *twitter*), devido às suas especificidades, estabeleceu-se um limite de cento e cinquenta caracteres, possibilitando, assim, a difusão do gênero pela plataforma.

A importância do gênero miniconto também se evidencia no interesse que despertou entre grandes nomes do cânone literário como Marina Colasanti, João Gilberto Noll, além de Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Millôr Fernandes, Dalton Trevisan.

Em 2004, Marcelino Freire, renomado escritor brasileiro, inspirado pelo famoso microconto “Dinossauro”, de Augusto Monterroso, desafiou cem escritores brasileiros deste século a lhe enviar histórias inéditas com, no máximo, cinquenta letras e o desafio

foi aceito por eles. É notório o caráter meticuloso da obra desde o projeto gráfico, perpassando pelo prefácio constituído por cinquenta palavras e, sobretudo, pelos minicontos produzidos, como já mencionado, com até cinquenta letras (sem contar título e pontuação).

Compreender o percurso histórico e as particularidades do miniconto permite não apenas reconhecer sua relevância no panorama literário contemporâneo, mas também refletir sobre suas potencialidades como objeto de estudo no contexto escolar.

## 4.2 A seleção dos minicontos

Atualmente, na rede social Instagram, há perfis que utilizam a plataforma para divulgar os minicontos produzidos, dentre eles o “@microcontei” da professora e escritora Dayane Celestino.

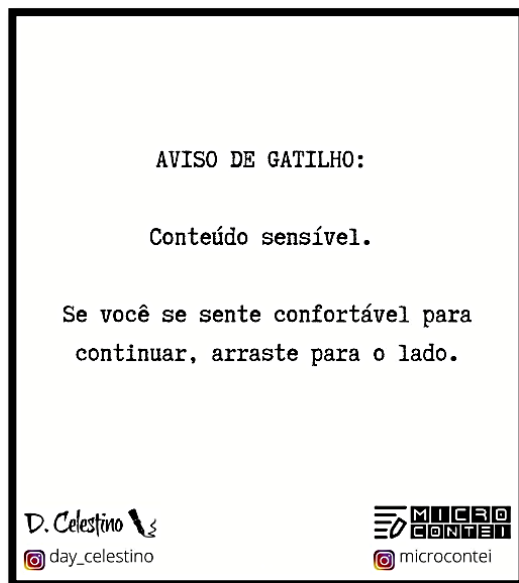
Figura 3: Perfil Instagram



Fonte: Instagram.

Os minicontos publicados por Celestino na rede social referida abordam temáticas sensíveis e, por vezes, perturbadoras, como indicado pela própria autora na descrição do perfil, a saber: “micro/minicontos: assombros ou temática sensível, mas às vezes escapa pra coisas mais leves”. Em alguns casos, o conteúdo de alguns textos exige a inserção de um alerta prévio aos leitores, como no exemplo abaixo:

Figura 4: Alerta ao leitor



Fonte: Instagram.

A divulgação de minicontos produzidos por Celestino, é importante ressaltar, não se limita ao ambiente digital do Instagram. Em 2021, a autora publicou a obra *Pedaços do escuro*, que reúne narrativas breves anteriormente compartilhadas na rede social já mencionada, além de incluir uma seleção de textos inéditos. A concisão e a intensidade de sua escrita são destacadas por Freire (2021) na orelha da capa do livro. O escritor observa que, em poucas linhas, a escritora é capaz de “destruir casamentos, famílias, viagens, sonhos”, evidenciando, pois, a potencialidade de sua literatura.

Segundo Celestino (2021), a obra em questão pode suscitar, por meio da leitura dos minicontos, sentimentos como medo, raiva, revolta, tristeza, nojo, desconforto. Metaforicamente, os “pedaços do escuro” podem ser compreendidos como representação de horrores sobrenaturais, fantasiosos, mas também como alegorias da própria realidade que nos circunda a qual, infelizmente, desmorona a cada dia.

Considerando o potencial formativo dos minicontos presentes no referido livro, este foi selecionado como objeto para a produção de atividades didáticas de leitura e análise. Entretanto, tendo em vista o perfil do público alvo — alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, Anos finais — houve a necessidade de uma curadoria criteriosa, especialmente no que tange às temáticas abordadas nos textos — como violência

doméstica, suicídio — que, embora relevantes e passíveis de problematização, consideramos incompatíveis com os objetivos delineados neste trabalho.

## **CAPÍTULO V: Produção de material didático sob forma de uma sequência didática**

### **5.1 Percurso metodológico**

O presente trabalho foi realizado a partir da elaboração de material didático estruturado sob forma de uma SD (Dolz e Schneuwly, 2004) centrada no gênero textual miniconto, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à competência leitora dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental - Anos finais, de uma escola municipal localizada em Serrana-SP. Para tanto, buscamos subsídios teóricos relacionados ao modelo didático de gêneros proposto por Dolz & Schneuwly (2011), bem como do aparato teórico de Koch & Elias (2009) e Marcuschi (2008) no que diz respeito à leitura e produção de sentido.

A justificativa para a escolha do ano escolar acima mencionado está atrelada à configuração da minha jornada de trabalho neste ano de 2025, período em que atuo como docente titular. Tal delimitação permite, pois, uma maior proximidade com a realidade pedagógica por mim vivenciada.

Ademais, no que diz respeito à escolha do gênero textual miniconto, observa-se sua presença ínfima no livro didático adotado pela unidade escolar em que leciono. Tal lacuna contribui de certo modo para escassa utilização deste gênero em sala de aula, revelando, portanto, uma oportunidade ímpar de trazê-lo para este espaço, explorando-o como potente ferramenta didática para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura.

Conforme já mencionado, os minicontos utilizados neste trabalho foram retirados da obra *“Pedacos do escuro”* (2021), de autoria da professora e escritora Dayane Celestino. Tendo em vista a turma selecionada para a aplicação das atividades didáticas, tornou-se necessária a realização de uma curadoria criteriosa, com o propósito de eleger temáticas apropriadas e pedagogicamente relevantes para os alunos deste ano escolar. Nesse sentido, para a primeira atividade de caráter lúdico, estruturada na forma de caça-palavras, foram previamente selecionados dez títulos dos minicontos, a saber: “No canavial”, “Ciclo”. “O pé”, “O bilhete”, “Falta de ar”, “Ratoeira”, “Primeiro Livro”, “Chá da Tarde”, “Crianças” e “Omelete”.

Posteriormente, sugerimos uma roda de leitura com o intuito de oportunizar aos alunos o contato direto com os minicontos selecionados, bem como possibilitar que

explicitem suas impressões acerca dos textos lidos. A partir desse ponto inicial, as atividades didáticas subsequentes foram planejadas com foco integral no primeiro miniconto mencionado. Tal decisão levou em consideração a proximidade temática com o contexto sociocultural no qual os alunos estão inseridos, uma vez que no município em que residem há uma usina de açúcar e álcool denominada Usina da Pedra, sendo ela local de trabalho de muitos dos pais dos estudantes. Desse modo, espera-se que a conexão com a realidade local favoreça a identificação deles com o texto lido, ampliando, por conseguinte, o potencial formativo da proposta didática.

## **5.2 O material didático**

O material didático produzido teve como aporte teórico o exposto no item 3.2 deste trabalho. Desse modo, as atividades didáticas estão organizadas em três módulos, subdivididos em quatro oficinas, com o intuito de trabalhar atividades pré-textuais (antecipações e hipóteses de leitura), atividades textuais (aspectos discursivos e linguístico-discursivos) e, por fim, atividades pós-textuais (retextualização por meio da ilustração).

Cada módulo apresenta, de forma prévia, os objetivos específicos das atividades propostas, bem como os recursos e orientações necessários para sua execução, possibilitando tanto ao aluno quanto ao professor a compreensão das finalidades pedagógicas que as norteiam.

## **5.3 Apresentação dos módulos e respectivas oficinas**

<b>MÓDULO 1 – ANTECIPAÇÕES E HIPÓTESES DE LEITURA</b>
---

Neste módulo, realizaremos as seguintes atividades:

- Leitura de títulos de minicontos;
- Elaboração de hipóteses de leitura a partir da análise de títulos;
- Leitura dos minicontos;
- Conhecer as características do gênero textual miniconto.

### **OFICINA 1**

1. No caça-palavras abaixo, há dez títulos dados a diferentes minicontos. Encontre-os.

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

Fonte: elaboração própria.

No canavial/Ciclo/O pé/O bilhete/Falta de ar/Ratoeira/Primeiro livro/Chá da tarde/Crianças/Omelete

2. Leia com atenção cada um dos títulos. Eles pertencem ao livro “*Pedaços do escuro*” da escritora Dayane Celestino. Com base no título desta obra, levante hipóteses sobre os temas que serão abordados em cada um dos textos e, em seguida, justifique suas escolhas.

---



---



---



---



---

3. Você recebeu dez *cards* e cada um deles contém um miniconto. Leia-os e participe da roda de conversa expressando suas impressões sobre os textos.

### No Canavial

O sol no meio do céu indica o meio-dia. Para aquele boia-fria, a hora de comer o angu que trouxe na latinha. Começou cedo, às 5:30; está exausto. Ele se apoia no cabo da enxada e olha para cima; quase não consegue abrir os olhos, tamanha a luz que vem do céu. Isso não o impede de fazer a silenciosa súplica diária, sob o calor escaldante e o cheiro forte da cana queimada: “Queria mudar de vida”. Pedindo com fé, todos os dias, uma hora seria atendido. Aos 11 anos, ele ainda tinha esse tipo de esperança.

Fonte: (Celestino, 2021, p. 18)

### Ciclo

**Prazer. Alívio. Culpa. *On repeat*,** massacrando Mariana, todos os dias. Prisioneira da comida. Fast food, brigadeiro e pão de mel como carrascos. Ela come, se refestela, alimenta a criatura imaginária em seu estômago. Depois padece. E come de novo, para amortecer o sofrimento. **Prazer. Alívio. Culpa. *On repeat*.**

Fonte: (Celestino, 2021, p. 30)

### O pé

**Acidente de carro. Teve que amputar o pé.  
— É só o pé, graças a Deus está viva. — disseram.  
Não sabiam que, para ela, o pé era a própria vida.  
Para ela, bailarina.**

Fonte: (Celestino, 2021, p. 42)

### **O bilhete**

**A pequena folha de papel dobrada descansando em cima do travesseiro a surpreendeu. “Eu te amo, mamãe”, diziam as letrinhas trêmulas, infantis.**

**Ela corou, levou o bilhete ao peito, estremecendo, não de alegria, mas de pavor. Não tinha filhos e morava sozinha.**

Fonte: (Celestino, 2021, p. 57)

### **Falta de ar**

**— Morreu de quê?**

**— Insuficiência respiratória decorrente da Covid.**

**— Coitada. Dizem que é horrível a falta de ar...**

**Ficar com aquele respirador...**

**(Silêncio)**

**— Eu falei para ela usar máscara!**

**— Não usava, não?**

**— Não... Disse que incomodava, que dava muita falta de ar.**

Fonte: (Celestino, 2021, p. 53)

### **Ratoeira**

**O rato roeu a roupa de Rodrigo. O rato azucrina Rodrigo toda noite, mas não hoje. Hoje o rato agoniza, enroscado na ratoeira. O rato nunca fez por mal, era inocente. Rodrigo não.**

Fonte: (Celestino, 2021, p. 54)

**Primeiro Livro**

**Hoje é o lançamento. Já está tudo pronto para a festa: decoração, *champagne*, aperitivos.**

**A editora de Luana está confiante de que será um enorme sucesso.**

**Ainda mais depois da repercussão do acidente que a colocou em coma.**

Fonte: (Celestino, 2021, p. 55)

**Chá da tarde**

**A barata voadora se suicidou na minha xícara de chá fervente.**

Fonte: (Celestino, 2021, p. 72)

**Crianças**

**Tinha treze anos e uma pele de bebê, tão macia quanto a da sua filha de 3 meses.**

Fonte: (Celestino, 2021, p. 78)

### Omelete

Quis brincar de cozinheiro. Mas a mãe não o deixava mexer nas panelas. Num domingo, acordou antes de todo mundo e foi à cozinha. *Uma omelete deve ser bem fácil.* Bateu os ovos, colocou sal. Sem tomate, nem ervas! *Não sei por que a mamãe tem essa mania!* Óleo na frigideira, é a hora de acender o fogo. Girou o botão, mas nada de chama. Girou todos os botões, e nada. Desistiu. Voltou à cama, chateado. Quando a mãe acordou, horas mais tarde, não percebeu que o gás já estava aberto. Riscou o fósforo. A última coisa que viu foi o clarão. Explodiu tudo, a casa inteira. Não sobrou nada. Nem ninguém.

Fonte: (Celestino, 2021, p. 83)

Professor, os *cards* (ou cartões) podem ser elaborados utilizando o Canva, uma plataforma de edição on-line com vários recursos gratuitos, os quais permitem criá-los de forma bastante atrativa. Sugere-se, ainda, a impressão e plastificação dos cartões a fim de facilitar o manuseio pelos alunos.

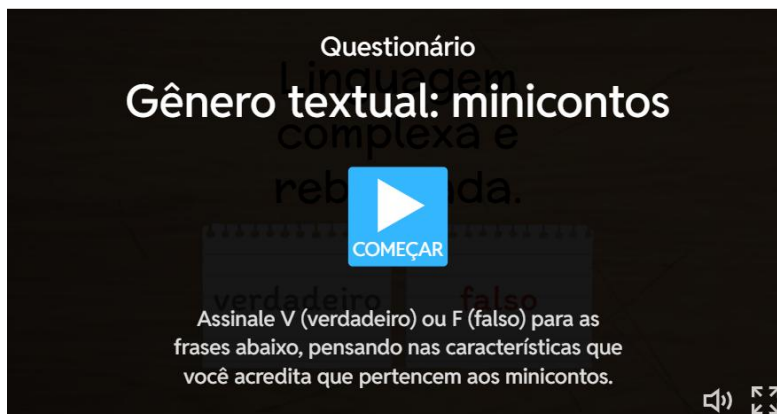
4. Assinale V (verdadeiro) ou F (falso) para as frases abaixo, pensando nas características que você acredita que pertencem aos minicontos.

- a) ( ) linguagem complexa e rebuscada.
- b) ( ) apenas linguagem não verbal.
- c) ( ) final surpreendente.
- d) ( ) elementos da narrativa como enredo, personagens, tempo, espaço, narrador.
- e) ( ) texto extenso e trama complexa.

Professor, esta atividade pode, também, ser aplicada de forma *gamificada*, tornando-a mais interativa e dinâmica. Para isso é possível utilizar as ferramentas da plataforma digital *Wordwall* (disponível em <https://wordwall.net/>). Quanto à apresentação do exercício, serão necessários os seguintes recursos: computador, projetor, acesso à internet.

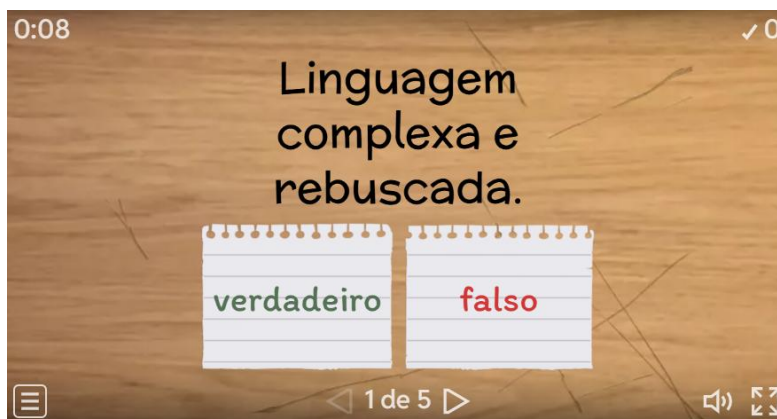
1

Figura 5: Atividade gamificada



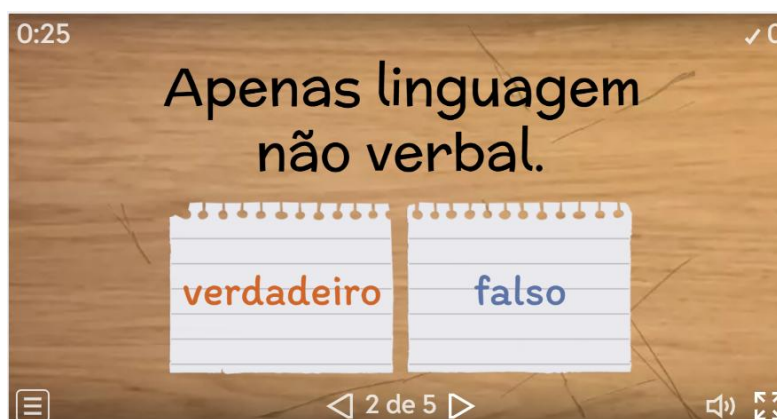
Fonte: elaboração própria.

Figura 6



Fonte: elaboração própria.

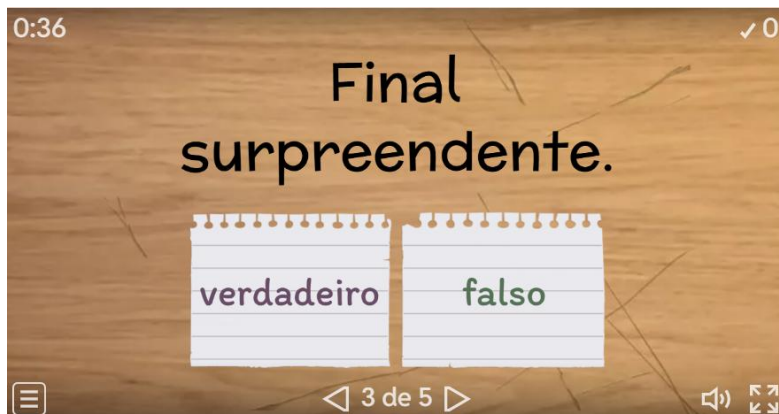
Figura 7



Fonte: elaboração própria.

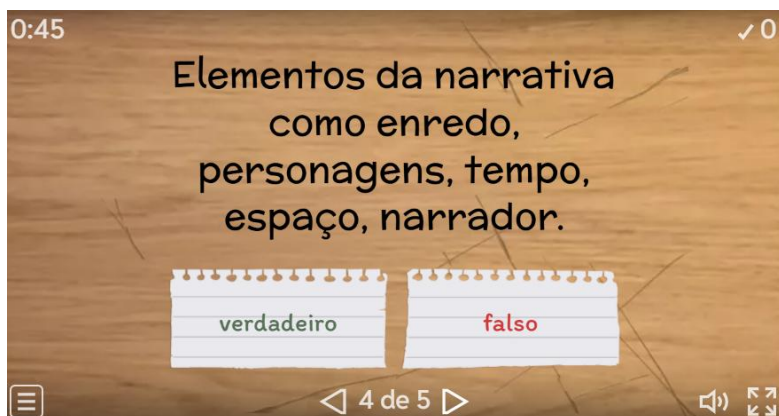
<sup>1</sup> Atividades gamificadas disponíveis em:  
<https://wordwall.net/pt/resource/91127458/g%c3%aanero-textual-minicontos>.

Figura 8



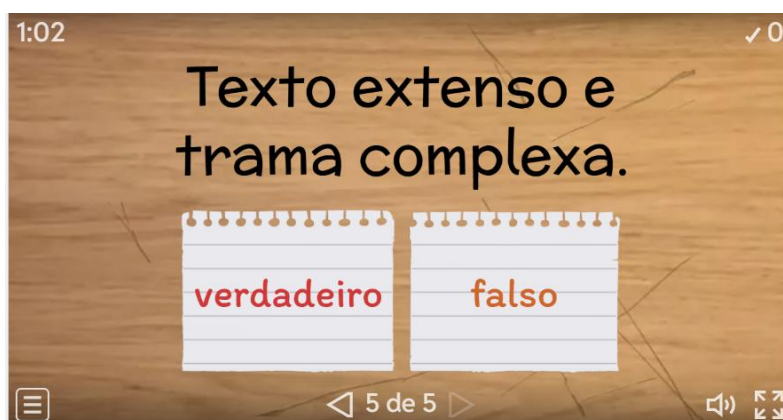
Fonte: elaboração própria.

Figura 9



Fonte: elaboração própria.

Figura 10



Fonte: elaboração própria.

MÓDULO 2 – LEITURA E ATIVIDADES TEXTUAIS
--

Objetivos:

- Releitura do miniconto “No Canavial”;
- Análise dos elementos constitutivos da narrativa;
- Desenvolver habilidades de análises linguística e semântica;
- Organizar os fatos narrados.

## OFICINA 2

1. Você recebeu um *card* com o texto “No Canavial”. Releia-o de forma silenciosa.

### No Canavial

O sol no meio do céu indica o meio-dia. Para aquele boia-fria, a hora de comer o angu que trouxe na latinha. Começou cedo, às 5:30, está exausto. Ele se apoia no cabo da enxada e olha para cima; quase não consegue abrir os olhos, tamanha a luz que vem do céu. Isso não o impede de fazer a silenciosa súplica diária, sob o calor escaldante e o cheiro forte da cana queimada: “Queria mudar de vida”. Pedindo com fé, todos os dias, uma hora seria atendido. Aos 11 anos, ele ainda tinha esse tipo de esperança.

Fonte: CELESTINO, D. Pedacos do Escuro. 1ª ed. São Paulo: Editora Patuá, 2021.

**Agora, responda às questões abaixo referentes ao texto lido.**

2. O texto lido traz como título um espaço, ou seja, o canavial. O que você sabe sobre esse lugar? Descreva-o.

---



---



---



---



---



---

3. Leia as afirmações abaixo e pinte a que você considera correta.

I. No texto lido, o narrador é uma personagem, ou seja, conta e participa da história.

II. No texto lido, o narrador não é uma personagem, ou seja, apenas relata o que vê.

III. No texto lido, o narrador não participa da história, relata o que vê e, além disso, revela ao leitor os pensamentos e sentimentos do personagem.

4. Identifique o personagem principal do texto. Quem ele é? Descreva-o.

---

---

---

---

---

5. Releia o seguinte trecho: “O sol no meio do céu indica o meio-dia. Para aquele **boia-fria**, a hora de comer o **angu** que trouxe **na latinha**”.

a) Reescreva o trecho lido substituindo os termos destacados por outros sem que haja alteração de sentido.

---

---

---

---

---

b) O que o uso das palavras “angu” e “na latinha” sugere sobre o tipo de alimentação e as condições de vida da personagem? Explique.

---

---

---

---

---

6. Considere agora as marcas de **tempo** presentes na história. Que termos são utilizados para marcá-lo?

---

---

---

---

---

7. O que esses marcadores temporais revelam sobre a vida do personagem presente no texto? Explique.

---

---

---

---

---

8. Agora, relacione os acontecimentos abaixo à ordem correta em que ocorrem na narrativa. Depois, numere-os de 1 a 5:

( ) o menino boia-fria faz sua súplica silenciosa, sonhando com uma vida diferente.

( ) ele sente a exaustão do trabalho iniciado ainda de madrugada.

( ) mesmo com dificuldades para abrir os olhos por causa da luz, olha para o céu.

( ) é meio-dia, hora do almoço.

( ) descobrimos sua idade e o fato de que ainda tem esperança de mudar de vida.

9. Complete o quadro abaixo, considerando a estrutura presente no miniconto lido.

Situação Inicial:	<p style="text-align: center;"><b>Conflito</b></p> <p>O personagem enfrenta o conflito entre a vida difícil e cansativa que leva, trabalhando pesado desde muito novo, e o seu desejo de mudar de vida. Enquanto sofre com o calor, o cansaço e o trabalho duro, ele ainda guarda a esperança de que sua situação possa melhorar.</p>
Clímax:	<p style="text-align: center;"><b>Desfecho</b></p>

10. Explique, com base no texto, o sentido da expressão “silenciosa súplica diária”.

---



---



---



---



---

### **OFICINA 3**

Objetivos:

- Reconhecer elementos de coesão referencial no texto;
- Identificar verbos e classificar seus tempos verbais;
- Perceber o tempo verbal predominante na narrativa;
- Compreender os efeitos de sentido gerados pelo uso dos tempos verbais;
- Verificar a presença (ou ausência) de verbos no futuro;
- Relacionar o uso dos tempos verbais à visão de mundo do personagem;
- Interpretar o valor semântico do verbo “queria” no contexto;

- Analisar o sentido do advérbio “ainda” na construção do tempo subjetivo;
- Identificar a esfera discursiva a que pertence o texto;
- Reconhecer o tema central do texto e sua dimensão social.

1. Identifique os referentes textuais das palavras grifadas no texto.

### No Canavial

O sol no meio do céu indica o meio-dia. Para **aquele** boia-fria, a hora de comer o angu **que** trouxe na latinha. Começou cedo, às 5:30, está exausto. **Ele** se apoia no cabo da enxada e olha para cima; quase não consegue abrir os olhos, tamanha a luz que vem do céu. **Isso** não **o** impede de fazer a silenciosa súplica diária, sob o calor escaldante e o cheiro forte da cana queimada: “Queria mudar de vida”. Pedindo com fé, todos os dias, uma hora seria atendido. Aos 11 anos, **ele** ainda tinha **esse** tipo de esperança.

Fonte: CELESTINO, D. Pedacos do Escuro. 1ª ed. São Paulo: Editora Patuá, 2021.

aquele	
Que	
Ele	
Isso	
O	
Ele	
Esse	

2. Identifique os verbos utilizados no texto e a categoria de tempo expresso por eles.

Pretérito (passado)	Presente	Futuro
começou		
	trouxe	


3. Observe a tabela da questão anterior. Que tempo verbal é predominante ?

---

---

---

---

---

4. Com base na resposta anterior, explique o efeito de sentido gerado pelo predomínio do tempo verbal utilizado no texto.

---

---

---

---

---

5. No texto, há verbos expressando o tempo futuro?

---

---

---

6. Tendo em vista a resposta dada à questão anterior, por que você acha que isso acontece? Explique.

---

---

---

---

---

7. Em “**Queria** mudar de vida”, o verbo utilizado expressa o sentido de

- a) uma ação rotineira.
- b) um desejo não realizado.
- c) um desejo realizado.
- d) um desejo do narrador.

Releia:

“Aos 11 anos, ele **ainda** tinha esse tipo de esperança.”

8. O termo destacado no texto expressa o sentido de

- a) negação.
- b) tempo.
- c) modo.
- d) dúvida.

9. Pode-se afirmar que o texto lido pertence à esfera

- a) publicitária.
- b) midiática.
- c) literária.
- d) científica.

10. Qual é o tema predominante no texto “No Canavial”?

---

---

---

---

---

### MÓDULO 3 – ATIVIDADE PÓS-TEXTUAL

Objetivos:

- Desenvolver a empatia e a sensibilidade dos alunos diante de diferentes realidades sociais;
- Promover a compreensão e a interpretação crítica do miniconto;
- Estimular a oralidade e a argumentação em situações de diálogo e debate;
- Refletir sobre questões sociais relacionadas ao trabalho e à desigualdade;
- Incentivar a produção escrita;
- Estimular a criticidade e a criatividade por meio da ilustração.

1. “Um minuto no lugar do outro”

a) Feche os olhos por alguns segundos.

b) Agora ouça:

“É meio-dia. O sol está forte. Você está cansado, com fome, segurando uma enxada. O cheiro da cana queimada está no ar. Você tem apenas 11 anos e pensa: ‘Queria mudar de vida’.”

c) Responda oralmente:

- O que você sentiu ao imaginar essa cena?
- Que parte do texto mais chamou sua atenção?
- Você acha essa situação justa? Por quê?
- A que realidade social o texto parece se referir?
- Onde podemos perceber essa realidade na nossa sociedade atualmente?
- Que outros tipos de trabalho são semelhantes ao apresentado no miniconto?
- De que forma a sociedade enxerga e valoriza esse tipo de trabalho?

2. Agora escreva a sua versão para o miniconto “No Canavial”.

3. Faça a ilustração do miniconto lido para compor o mural da escola. Capriche!

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inquietação. Certamente foi esse o combustível que impulsionou este trabalho de pesquisa. Inquietação diante de um contexto vivenciado diariamente em sala de aula, especialmente no que diz respeito ao ensino da leitura. As dificuldades pedagógicas enfrentadas suscitaram a reflexão sobre a minha prática didática, buscando, nesse processo, não somente o exercício da autocrítica, como também da autonomia e do protagonismo relativos à elaboração de material didático que contribua para vencê-las.

A partir da referida inquietude, partimos do pressuposto de que essa realidade pode ser transformada, e que os alunos podem sim desenvolver habilidades relacionadas a essa prática de linguagem. Todavia, para que isso ocorra, é preciso intervir nas capacidades dos estudantes por meio dos mediadores culturais, os quais constituem a base do desenvolvimento e da aprendizagem.

Nesse aspecto, e considerando as inúmeras possibilidades de estudos e pesquisas que podem ser realizadas nas aulas de língua materna, direcionamos nosso olhar para o trabalho com a leitura do gênero textual miniconto. Nosso objetivo foi (por meio da produção de material didático sob a forma de uma SD), contribuir para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à competência leitora dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental – Anos finais, de uma Escola Municipal de Serrana – SP.

Com vistas a fundamentar a produção das atividades didáticas, apoiamos-nos na concepção ISD proposta por Bronckart (2007) e Dolz e Schneuwly (2004), bem como nas estratégias de leitura propostas por Koch & Elias (2009) e Marcuschi (2008). Partimos, desse modo, da compreensão de que a linguagem constitui um espaço de interação no qual saberes são construídos e compartilhados pelos sujeitos sociais nele envolvidos.

No que tange às capacidades de linguagem, as práticas de leitura do gênero textual miniconto, como descrito no *corpus* deste trabalho, ainda são incipientes na escola acima mencionada. E, diante disso, vimos a necessidade de elaborar atividades que possam auxiliar na transformação dessa realidade. Nesse contexto, consideramos que o material didático, elaborado sob a forma de uma SD e utilizando minicontos selecionados da obra *Pedaços do escuro*, de Dayane Celestino, vai ao encontro dessa demanda, configurando-se como significativo instrumento mediador para o desenvolvimento de habilidades relativas à leitura, pois entendemos, tal como Marcuschi (2008), que é por meio dos gêneros textuais que nos inserimos e agimos socialmente.

Ademais, o caráter intrinsecamente socio-histórico dos gêneros do discurso, permite observarmos que, na contemporaneidade, marcada por seu característico ritmo frenético, o miniconto configura-se como um gênero textual condizente às atuais formas de interação. Sua brevidade, concisão e potencial expressivo o tornam especialmente atrativo aos leitores hodiernos, favorecendo, pois, a participação ativa dos alunos.

Considerando o exposto, o gosto pela leitura precisa, sobretudo, ser estimulado, exercitado e vivenciado. Nesse aspecto, tendo em vista a incumbência da escola na formação de leitores cada vez mais competentes, reiteramos que a atuação docente revela-se de suma importância, uma vez que cabe ao professor ser a ponte para que os alunos acessem os mais variados textos/discursos — dentre eles os minicontos — que circulam socialmente; pois, como afirma Geraldi (2013), ninguém aprende a ler sem debruçar-se sobre textos, sem explorá-los de fato. Em linhas gerais, espera-se que a mediação docente, nesse sentido, ressignifique as práticas de ensino da leitura, possibilitando conquistas gradativas de habilidades relacionadas a essa prática de linguagem por parte dos alunos, de modo que tenham não só o que dizer, mas também possam agir de forma crítica, *transvendo*, como diria Manuel de Barros, diante das múltiplas demandas sociais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ASSUNÇÃO, Antônio L. **Sob o regime da produção de sentido**. In: MARI, Hugo; WALTY, Ivete; FONSECA, Maria Nazareth Soares (org.). *Ensaio sobre leitura 2*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2007. p. 54–71.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins fontes, 2011.
- BARBOSA, Alessandra O. **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.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2007.
- BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (org.). **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- CARVALHO, Damiana M. **Microcontos no Brasil**. *EntreLetras*, Araguaína, v. 8, n. 2, jul./dez. 2017.
- CELESTINO, Dayane. **Pedaços do escuro**. 1.ed. São Paulo: Editora Patuá, 2021.
- CRISTÓVÃO, Vera L. **Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático**. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- FREIRE, Marcelino (org.). **Os cem menores contos brasileiros do século**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2004.
- GERALDI, João W. **Leitura e mediação**. In: BARBOSA, Juliana B; BARBOSA, Marinalva V. (orgs). *Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor*. 1.ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.
- HILA, Cláudia V.D. **Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais**. In: NASCIMENTO, Elvira L. (org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. Campinas: Claraluz, 2019. p. 169 – 205.
- KOCH, Ingedore V. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 1998.
- KOCH, Ingedore V; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2009.
- LOUSADA, Eliane G. **A abordagem do interacionismo sociodiscursivo para a análise de textos**. In: MACHADO, Anna R; LOUSADA, Eliane G.; ABREU-TARDELLI, Lílian Sawaya (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 133–158.
- MACHADO, Anna R.; CRISTOVÃO, Vera L. L. **A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros**. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547–573, set./dez. 2006.
- MARCUSCHI, Luís A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- OLIVEIRA, Marta K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PROUST, M. **Sobre a leitura**. Tradução de Carlos Vogt. 5. ed. Campinas: Pontes, 2011.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TAVARES, André S.T. **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 (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024.