

# PÔSTERES DIGITAIS E LETRAMENTOS MÚLTIPLOS: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO

DIGITAL POSTERS AND  
MULTIPLE LITERACIES: AN EXPERIENCE IN HIGH SCHOOL

CARTELES DIGITALES Y ALFABETIZACIONES MÚLTIPLES: UNA EXPERIENCIA EN LA  
ESCUELA SECUNDARIA

Aline de Abreu Curunzi<sup>1</sup>

**Resumo:** Por muito tempo e ainda em alguns estabelecimentos de ensino, a Língua Portuguesa tem seus conteúdos apresentados em três partes: análise linguística, literatura e produção textual. Esta estruturação tem seus pressupostos pautados nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação. Com o objetivo de desenvolver um projeto de leitura e escrita de textos literários, verificando sua viabilidade e almejando desenvolver a produção multimodal e os multiletramentos em meio digital, vinculados à formação de leitores, propusemos um projeto a duas turmas de terceiro ano de ensino médio de um colégio público na cidade de Londrina. Neste projeto, trabalhamos com os gêneros conto e microconto em uma perspectiva de exploração de análise linguística, da literatura e da produção textual, a fim de investigar a eficácia da unificação destes conteúdos. Importante também é ressaltar que a formação de leitores conscientes e ativos na sociedade é o que se busca com o letramento literário e o ensino de literatura. Através dela formamos escritores, discursadores capazes de construir melhor o ambiente em que vivem. Ainda, propusemos uma produção escrita multimodal, a qual utiliza como suporte a rede social Glogster para verificarmos a interferência das tecnologias no processo de aprender e ensinar. Desenvolvendo uma pesquisa interventiva, de caráter interpretativo e qualitativo, utilizamo-nos para análise de dados Sercundes (1997), Geraldi (1995), Saraiva e Mügge (2006), Silva (2012), Soares (2009), Kleiman (2004,2007), Cosson (2006; 2009), Ranauro (s.d.) e Rojo; Moura (2012) sobre planejamento, práticas de letramento, letramento literário e os multiletramentos. Após a análise do processo de ensino e aprendizagem proposta neste trabalho entendemos que é possível e viável fazer da aula de Português um evento de letramento que abarca análise linguística, Literatura e produção textual e que a teoria dos multiletramentos também é aplicável nas escolas públicas, mesmo que com pouco respaldo tecnológico.

**Palavras-chave:** Ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Letramento literário. Letramento digital.

**Abstract:** In some schools during a long time and even now, the Portuguese language has its contents presented in three parts: linguistic analysis, literature and text production. This structure has its assumptions guided by the Laws of Education Guidelines and Bases. In order to develop a reading project and writing literary texts, checking their viability and aiming to develop multimodal production and multiliteracies in digital media, linked to the formation of readers, we proposed a project to two high school third year of classes at a public school in the city of Londrina. In this project, we worked with the

---

<sup>1</sup> Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina / UEL. Professora da Secretaria Estadual de Educação/PR. Email: [aline.acurunzi@uel.br](mailto:aline.acurunzi@uel.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9852-9540>

genre tale and micro tale in an exploration perspective of linguistic analysis , literature and text production in order to investigate the efficacy of the unification of this content. It is also important to point out that the formation of readers aware and active in society is what is being sought with the literary literacy and literature teaching . Through this form writers , speakers at better able to build the environment in which they live : Still , we proposed a multimodal written production, which uses the medium social network Glogster to verify the interference of technology in the process of learning and teaching . Developing an interventional research, interpretive and qualitative character using Sercundes (1997), Geraldi (1995), Scott and Mügge (2006), Silva (2012), Smith (2009), Kleiman (2004,2007), Cosson (2006;2009) , Ranauro (sd) and Rojo; Moura (2012) were the basis for process analysis on planning concepts, literacy practices, literary literacy and multiliteracies. After analyzing the teaching and learning process proposed in this paper, we believe it is possible and feasible to do the Portuguese class a literacy event that includes linguistic analysis, Literature and text production and multiliteracies theory is also applicable in public schools, even with little technological support.

**Keywords:** Teaching and learning process of Portuguese. Literary literacy. Digital literacy.

**Resumen:** En algunas escuelas durante mucho tiempo e incluso ahora, la lengua portuguesa tiene su contenidos presentados en tres partes: análisis lingüístico, literatura y producción de textos Esta estructura tiene sus supuestos guiados por las Leyes de Lineamientos Educativos y bases Para desarrollar un proyecto de lectura y escritura de textos literarios , comprobando su viabilidad y con el objetivo de desarrollar la producción multimodal y multialfabetizaciones en digital medios de comunicación , vinculados a la formación de lectores , propusimos un proyecto a dos estudiantes de secundaria tercer año de clases en una escuela pública de la ciudad de Londrina. En este proyecto, trabajamos con el género cuento y el microcuento en una perspectiva de exploración del análisis lingüístico, literatura y producción de textos para investigar la eficacia de la unificación de este contenido. También es importante señalar que la formación de lectores conscientes y activo en la sociedad es lo que se busca con la alfabetización literaria y la literatura enseñando. A través de esta forma, los escritores, los hablantes pueden construir mejor el entorno. en el que viven: Aún así, propusimos una producción escrita multimodal, que utiliza el medio de la red social Glogster para verificar la interferencia de la tecnología en el proceso de aprendizaje y enseñanza. Desarrollar una investigación intervencionista, cualitativo, con Sercundés (1997), Geraldi (1995), Scott y Mügge (2006), Silva (2012), Smith (2009), Kleiman (2004,2007), Cosson (2006;2009), Ranauro (sd) y Rojo; Moura (2012) fueron la base para análisis de procesos sobre conceptos de planificación, prácticas de alfabetización, alfabetización literaria y multialfabetizaciones. Tras analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje propuesto en este papel, creemos que es posible y factible hacer de la clase de portugués un evento de alfabetización que incluya análisis lingüístico, La literatura y la producción de textos y la teoría de las multialfabetizaciones también son aplicables en público. escuelas, incluso con poco apoyo tecnológico.

**Palabras clave:** Proceso de enseñanza y aprendizaje del portugués. alfabetización literaria. Digital literatura.

### **Primeiras Estórias**

O aprofundamento das relações de leitura promovidas pelo processo de ler e escrever torna possível o construir e reconstruir do significado do texto pelo sujeito. O incentivo do professor deve ser

fundamental nesse processo, sendo o mediador entre a criança e o livro. O docente deverá fazer aflorar a habilidade crítica de seus educandos diante da realidade na qual estão inseridos a ponto de prepará-los para “ler o seu mundo e paulatinamente, todos os mundos possíveis.” (KOCH, 2011, p.155).

Para tanto, a leitura na escola deve partir de práticas pedagógicas que propiciem o contato com práticas sociais e que respondam ao objetivo de nos aprofundarmos nos conhecimentos linguísticos. É o ambiente escolar que deve oportunizar ao discente o contato com variadas práticas de leitura e escrita e, pelo menos em tese, a apropriação de uma gama de gêneros discursivos e desenvolvê-los. A partir de leituras e das análises de textos, o professor poderá fazer a abordagem gramatical (análise linguística), consolidando uma prática didático-pedagógica de letramento. A análise de palavras e frases isoladas, a memorização de regras e nomenclaturas, a realização de exercícios desprovidos de qualquer funcionalidade. Tudo isso deixou de satisfazer ao nível de qualidade do ensino, pois em nada contribui para a formação do aluno leitor e produtor de texto.

Esta pesquisa é interventiva, de caráter interpretativo e qualitativo e justifica-se pela nossa inquietação em aprimorar o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa com o recurso que temos nas escolas públicas e por duas necessidades detectadas em nossa atuação no magistério: usar o texto literário em sua integridade durante as aulas e inserir práticas de ensino com o apoio das tecnologias.

Pautamo-nos no que há de inovador no âmbito das produções multimodais: a diversidade evidenciada pela união da imagem representada não só pela figura, mas também pelas criações possíveis utilizando o formato, tamanho da letra, *layouts*, cores, ilustrações, com o texto escrito. O que muda não só a pretensão de escrita como também a interpretação do leitor. (DIONISIO, 2005)

Tomando como base a formação do leitor, pelo contato com alguns tipos de texto e entre eles o texto literário e, mais especificamente, o conto e seus derivados (microcontos), pretendemos propiciar aos alunos durante a aplicação de um projeto na escola pública, a inserção em uma esfera (SCHNEUWLY, 2004) que aspira à formação do leitor a partir da leitura literária, da análise e da escrita.

Entendemos como esfera o espaço em comum onde se dá a interação dos indivíduos, o desenvolvimento de suas capacidades por meio de uma similaridade de objetivos entre os participantes, a temática desta categoria, é chamado pelo autor de “esfera de troca social”. A esfera em que pretendemos adentrar inclui o ambiente digital, pois é inegável que as novas tecnologias têm interferido na maneira de ensinar e aprender dentro e fora das escolas. A geração que hoje frequenta os bancos escolares nasceu rodeada por aparatos que modificaram seu modo de pensar, suas vontades, suas motivações e, quiçá, até mesmo a estrutura cerebral. Então, nós professores, imigrantes digitais, temos que aprender a lidar com estas novas tecnologias para inserir em nossas práticas pedagógicas, ferramentas tecnológicas para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem de alunos nativos desta era. (PRENSKY, 2011)

Com o objetivo de desenvolver um projeto de leitura e escrita de textos literários envolvendo a produção multimodal e os multiletramentos em meio digital, vinculados à formação de leitores, propusemos um trabalho com duas turmas de terceiro ano de ensino médio de um colégio público na cidade de Londrina. São abordadas as características do conto, dos microcontos e seus segmentos. A partir daí, entramos em contato com o Glogster, uma plataforma que permite utilizar-nos de texto e imagem, tornando nossos textos multimodais e com o gênero conto e seus subgêneros de autores conceituados, entre eles Clarice Lispector.

Esperamos que a produção do gênero conto proporcione a interatividade e cooperação entre os sujeitos membros dessa esfera (o terceiro ano do ensino médio), através da Internet, quando estes contos sejam escritos no suporte digital. Almejamos também que, o uso das tecnologias representado pela rede social Glogster na qual serão transformados os contos em textos multimodais, possa colaborar com o processo de ensino de aprendizagem de Língua Portuguesa.

### **O Colocador de pronomes**

Dominar o código alfabético foi, por muito tempo, suficiente habilidade de leitura e de escrita. É claro que há convenções que precisam ser aprendidas, porém atualmente ser alfabetizado é insuficiente, já que “alfabetizar e letrar são dois processos diferentes quanto à aquisição da leitura e da escrita, sendo o primeiro um percurso individual e o segundo individual e coletivo.” (SOARES, 2009, p.47)

Para tanto, o aluno deve estar cercado de materiais de qualidade que tragam os mais diversos gêneros textuais, assim garantindo práticas sociais de leitura. Prática social parece-nos palavra de ordem, posto que seja papel da escola propiciar ao estudante a aquisição eficaz da Língua Portuguesa, para que ele possa conhecer e reconhecer as variações de sua língua e os gêneros linguísticos dominá-los ao inserir socialmente nas situações a que venha enfrentar em sua vida. A prática social não pode senão viabilizar o ensino do gênero, pois é seu conhecimento o que permite participar nos eventos de diversas instituições e realizar as atividades próprias dessas instituições com legitimidade. (KLEIMAN, 2007 p.8).

O ambiente que institucionaliza o aprendizado de ler e escrever é a escola. Ela é uma agência que promove o letramento escolar e deve oferecer um contexto rico em situações que exijam e estimulem a leitura e a escrita o que é imprescindível para alguém tornar-se letrado.

Pensando no processo desenvolvido na escola, podemos dizer que a função de letrar é de todos os professores: cada um tem um papel em sua disciplina. Assim, o conceito perpassa todo o ambiente escolar dando sentido ao conteúdo a ser aprendido. Kleiman (2006) considera que, para que sejam agentes de letramento enquanto professores devemos agregar algumas ações à nossa prática pedagógica: os

conteúdos a serem trabalhados na sala de aula devem ser adequados às práticas sociais que fazem parte da vida cotidiana dos alunos; as atividades devem ser planejadas visando ensinar a linguagem escrita em contextos significativos, mostrando seu propósito em diferentes contextos; pelo estudo dos gêneros, desenvolver no aluno habilidades de leitura e escrita que funcionem em situações reais; incentivar o aluno a praticar socialmente a leitura e a escrita, de forma criativa, descobridora, crítica, autônoma e ativa assim como reconhecer e respeitar o conhecimento trazido pelo aluno; avaliar de forma individual, levando em consideração as características de cada um, a pluralidade de vozes e de discursos; trabalhar a percepção do seu próprio valor e promover a autoestima e a alegria de conviver e cooperar; ativar mais seu intelecto no ambiente de aprendizagem, ser professor-aprendiz, tanto quanto seus educandos; reconhecer a importância do letramento e abandonar os métodos de aprendizado repetitivo, baseados na descontextualização. Mudanças de atitudes, de paradigmas, de concepções são necessárias neste momento em que entendemos que “educação bancária” não é o suficiente e que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção”. (FREIRE, 1996 p.52).

Para aprender e ensinar português é necessário fazê-lo na pluralidade de discursos. Conscientizar os educandos de que são válidas as diferentes formas do uso da língua é fazer do conhecimento algo real e necessário para a vida do estudante. O trabalho com gêneros dentro da concepção de letramentos permite uma percepção maior da variedade discursiva e articular conteúdos e práticas significativas desvincilhando-se de práticas de ensino tradicionais.

### **Letramento literário**

Para iniciarmos esta seção buscamos conceitos de letramento fundindo-os com o letramento literário para que pudéssemos ter mais clareza neste conteúdo e suas implicações no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Partimos da conceituação de letramento de Kleiman: “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” (2004, p.19)

Salvaguardando as especificidades da escrita literária, tais como a interação leitor/escritor, seus aspectos artísticos, humanizador, ficcional, de acordo com o objetivo proposto pelo texto, podemos afirmar, assim como Cosson (2009), que existem vários eventos de letramento literário dentro e fora da escola, nos quais a finalidade é a construção e a reconstrução de significados presentes neste texto.

Acreditamos que a Literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem e ao processo de aprendê-la. Como prática social, entre os letramentos, o letramento literário é papel da escola. É no

ambiente escolar, por meio de um processo educativo específico que se concretiza a singularidade do letramento literário, mas que seja um letramento literário real “sem transformá-la (a literatura) em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.” (COSSON, 2009 p.23)

A formação de leitores com sensibilidade humana, percepção estética e capacidade reflexiva é o que se busca com o letramento literário e o ensino de literatura. Através desta formação de leitores, formamos escritores, discursadores capazes de construir melhor o ambiente em que vivem: “[...] a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da língua quanto do leitor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos dizer e nos dizem de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo e nós mesmos.” (COSSON, 2006, p.16)

Refletindo sobre o assunto, pensamos em alguns problemas que permeiam a leitura literária na escola e discutiremos um a um. O primeiro problema diz respeito ao cânone literário como expressão suprema de Literatura. Para nós, o conceito de letramento literário abrange não só os textos valorizados pela leitura de críticos e historiadores, mas textos presentes em eventos de letramento que tenham como objetivo para além de sua leitura, ou seja, situações nas quais a leitura e a escrita sejam utilizadas de forma funcional e significativa. Consideramos eventos de letramento a interação com filmes, seriados de TV, mangás, gibis, romances cor-de-rosa, *best sellers* e iniciativas na Internet (leitura e escrita de textos colaborativos tais como as *fanfiction*), ao estabelecerem uma relação ampla com os jovens leitores, que compreendem outros significados nestes textos, mais que uma atividade escolar, um exercício de escrita com objetivos concretos, o que Mafra afirma ser a literatura de massa constitutiva da história de leituras daquele adolescente, o ponto de partida, a sua iniciação como leitor. (2003)

Ainda que muitos de nós, professores, saibamos da entrada dos textos não literários na vida e na formação dos leitores em idade escolar não os reconhecemos como contribuintes ou base das leituras. Obviamente não somos contrários à leitura das obras consideradas cânones, mas contrários à exploração superficial, à leitura forçada e sem valor ao aluno que lê sem efetivamente compreender o motivo pelo qual aquela obra é mais importante que outras. Concordamos com Soares (2000) ao afirmar que o acesso das camadas populares ao mundo da cultura letrada muitas vezes exprime apenas a aquisição de uma habilidade quase mecânica de codificação/decodificação, ou seja, estas pessoas sabem ler, mas não são leitores.

Esse problema ressalta as práticas escolares de leitura e avaliação aplicadas ao texto literário. O aprendizado por linha do tempo, organizada por escolas literárias, aspectos e principais autores escolariza e reifica a Literatura e a coloca em períodos de sistematicamente separados. Além disso, as fichas de leitura e as perguntas de interpretação têm um caráter de atividades mecânicas, de direcionamento que

não desenvolvem a criticidade e a observação dos alunos. Espera-se assim que a leitura e a interpretação dos alunos sejam uniformes e adquiram o mesmo sentido por todos os leitores. Ainda, práticas como esta são enfadonhas, desmotivadoras e não promovem a formação de leitores.

O próximo problema diz respeito aos fragmentos de textos literários que se encontram nos livros didáticos. Muitas vezes, fragmentos são o único contato que os alunos têm com os textos literários durante toda sua vida no ensino fundamental e médio. O ponto de dificuldade está na atividade de interpretação e compreensão que deve ser feita sem a obra completa e através de suposições direcionadas pelas características do autor ou da escola literária, ou ainda, pela visão do professor. Subjugamos: o texto literário ao atribuir-lhe somente um caminho para sua significação; o aluno ao negar-lhe a oportunidade de desenvolver habilidades de crítica e interpretação; e o professor ao seguir a atividade fragmentada que o livro didático oferece.

Também, há aquelas atividades que se utilizam do texto literário como pretexto para ensinar outros conteúdos. Lajolo (2004) explica que o uso do texto literário em sala de aula funda-se, ou deveria fundar-se em uma concepção de literatura muitas vezes deixada de lado em discussões pedagógicas, isto é, em que a escola, por não saber exatamente como explorar o texto literário, acaba atribuindo a esse um lugar secundário, passando então a literatura a ser tratada como pretexto e estratégia para o estudo de outros objetos. Para Cosson (2009), o trabalho com Literatura, letramento literário e formação de leitor no ambiente escolar, deve ser associado à função humanizadora. Para tanto o autor discorre sobre os três tipos de aprendizagem compreendidos pela linguagem literária:

- a) A aprendizagem da literatura, que se dá através da experiência estética do mundo por meio da palavra, e instiga os sentidos, os sentimentos e a intimidade, pois há uma relação tátil, visual, sensorial, emocional do leitor com o texto;
- b) A aprendizagem sobre a literatura, que envolve os conhecimentos de história, teoria e crítica; prevalência dos didatismos nos currículos escolares;
- c) A aprendizagem por meio da literatura, que está relacionada aos saberes e às habilidades proporcionadas aos usuários pela prática da leitura literária: ampliação do universo cultural do leitor através dos tantos temas humanos, sociais, políticos, ideológicos, filosóficos, dentre outros, que são tratados nos gêneros literários.

Acreditamos que o ambiente escolar possa letrar o aluno em diversas categorias, e nesta discussão, durante o processo de ensino e aprendizagem de Literatura, possa se desenvolver o letramento literário, o que consiste, para Aguiar (2000), no reconhecimento das regras que regem aquele plano ficcional. Ler literariamente pressupõe o domínio de tais regras. Para que isto ocorra, Hansen (2005) afirma ser necessário: que o leitor deva ser capaz de ocupar a posição semiótica de destinatário do texto, refazendo

os processos autorais de invenção que produzem o efeito de fingimento, o leitor deve coincidir com o destinatário do texto para receber a informação de modo adequado. (p.19-20).

Pensamos, então, ser necessário refletir sobre qual concepção está sendo adotada para o ensino de Literatura e qual leitor queremos formar, pois: A prática da literatura consiste exatamente numa exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita.

## **Letramento digital**

É inegável a interferência das tecnologias em nosso cotidiano: trabalhar, estudar, divertir-se, todas estas ações podem estar mediadas por aparatos tecnológicos. No ambiente escolar, práticas pedagógicas transmissivas de conteúdo perdem espaço e há exigência de atividades que contemplem o uso destes recursos, pois há um “novo aluno no ensino básico, acostumado à internet, à computação ubíqua, à diversidade local, à interconexão global, às novas práticas de leitura, e vivendo em um mundo caracterizado pela compressão tempo-espaço, ansiando por professores que possam oferecer novas práticas pedagógicas para a construção do saber” (SILVA, 2012, p. 69).

Evidentemente voltar-se para a formação “metodológica tecnológica” de professores faz-se praticamente obrigatória, seja ela nos cursos de graduação e/ou na formação continuada. Pensamos, além dos alunos caracterizados por Silva, naquele aluno excluído digitalmente que tem na escola o primeiro e muitas vezes o único contato com as tecnologias.

Para Araújo (2007) um dos caminhos para o letramento digital é que na escola sejam criadas situações didáticas que tragam para o espaço educativo as práticas sociais de uso da escrita digital nas quais exista a necessidade de interação, para que os alunos percebam “que são ferramentas sociais portadoras de sentidos”. Neste contexto, mais do que atrair alunos acostumados com o uso das ferramentas tecnológicas, a inclusão digital é fator integrante ao processo de ensinar e aprender no ambiente escolar. Para o processo de aprender Língua Portuguesa, agregamos a palavra “digital” ao termo letramento entendendo que “a principal condição para a apropriação do letramento digital é o domínio do letramento alfabético pelo indivíduo”. (XAVIER, 2005, p.4)

Sendo assim, amplia-se o conceito de letramento ao inserirmos as novas tecnologias, o letramento digital consiste em desenvolver habilidades de construção de sentidos em textos amplamente conectados a outros textos, *links*, hipertextos e elementos multissemióticos. Ainda, em meio à infinita quantidade de informação disponível precisamos ter a capacidade de selecionar aquilo que nos é importante, o que é verdadeiro.



Basicamente a comunicação via computador é feita por meio da escrita e as informações disponíveis digitalmente são recebidas pela leitura. Para Soares (2000), a tela é considerada como um novo espaço de escrita e traz mudanças significativas nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo entre o ser humano e o conhecimento; a autora ainda afirma que estas mudanças configuram um refinamento no conceito de letramento. Essas novas práticas mediadas pelos computadores e internet construídas pelas multimedias, sugerem a necessidade de incorporar novas práticas atuais na escola, como sugeridas nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, já em 2006.

### **Multiletramentos, multimodalidade e gênero discursivo**

Há a necessidade de se trabalhar uma pedagogia de multiletramentos na escola? A visão do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa focalizando os multiletramentos e as multimedias, elementos estes intimamente ligados à interação, tem seu valor pautado na literatura de Rojo e Moura (2012). Segundo os autores, trabalhar com novos letramentos normalmente envolve a utilização das TIC (Tecnologias da Informação e comunicação) como ferramenta pedagógica.

Entendemos que a sociedade passa por inegáveis modificações, e vivemos em um mundo em que se espera que pessoas sejam capazes de guiar suas próprias aprendizagens, busquem o conhecimento, aprendam a aprender e colaborem entre si. (ROJO; MOURA, 2012).

No mundo atual, a informação está mais acessível através de aparatos tecnológicos e, quando aproveitadas como ferramentas pedagógicas, podem colaborar veementemente no cotidiano de nossos alunos, promovendo interatividade, multimedias, em um processo de aprendizagem que já abarca a busca do conhecimento por caminhos menos tradicionais.

Dionisio (2011) diz que, com os avanços tecnológicos, surge a necessidade de revisão e ampliação de alguns conceitos essenciais no campo dos estudos das interações humanas e no âmbito dos estudos do processamento textual. A noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existentes em nossa sociedade. Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem. (DIONISIO, 2011)

Conforme expõe Paes de Barros (2009), e com base em Kress & Van Leeuwen (1996), de acordo com a semiótica social, os textos são construtos multimodais, a escrita é somente uma das modalidades de representação. Essas modalidades são culturalmente determinadas e constantemente redefinidas no

interior dos grupos sociais em que estão inseridas. Portanto, o ato de ler não deve centralizar-se somente na escrita, já que essa se constitui como um elemento representacional que coexiste com a presença de imagens e de diferentes tipos de informação.

Ainda pela teoria acima exposta, o texto escrito por si é multimodal, ou seja, se compõem por mais de um tipo de representação. Numa página, por exemplo, além da linguagem escrita, outras formas de representação, como a diagramação, a qualidade do papel, o formato e as cores das letras, entre outros elementos, contribuem nos sentidos dos textos. Então, nenhum sinal ou código pode ser entendido em sua amplitude quando estudado isoladamente, já que os elementos se complementam na composição dos sentidos. A opção pelo emprego de certos elementos e não de outros, de certas formas de representação e não de outras, deve ser entendida em relação ao seu uso e em situações de circulação e de interlocução específicas.

Para Dionisio (2011), se as ações sociais são fenômenos multimodais, consequentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografias, palavras e sorrisos, palavras e animações etc. Quando usamos linguagem, estamos realizando ações individuais e sociais que são manifestações socioculturais, materializadas em gêneros textuais. (p.139)

Conforme explica Bazerman (1997, p.14), os gêneros “são espaços familiares nos quais nós criamos ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são guias que usamos para explorar o não familiar”.

Portanto, os gêneros do discurso são enunciados relativamente estáveis elaborados por diversos campos de utilização da língua, sendo que cada campo elabora seus tipos de enunciados. Bazerman (2006, p.30) explica que os gêneros que atuam em sala de aula devem superar a função de proposições padronizadas, não podemos esvaziar o sentido da atividade em sala de aula, fazendo com que as produções genéricas se tornem meros exercícios formais.

É papel dos professores reativar o dinamismo da sala de aula de forma a manter vivos, os gêneros que solicitamos nas ações comunicativas da sala de aula. Tomar como base a experiência prévia dos alunos com os gêneros, em situações sociais significativas para eles, pode ser uma proposta. É de se considerar então, que o objetivo do ensino de gêneros textuais é levar os alunos a produzirem enunciados orais e escritos de modo que os levem a utilizar efetivamente a língua materna.

Nesse mesmo sentido, levando em consideração a perspectiva interacionista e sociodiscursiva no ensino de língua materna, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) defendem a ideia do trabalho com a compreensão e produção de gêneros como método de ensino e aprendizagem da língua, baseados no

princípio de que “aprender uma língua é aprender a comunicar”. Assim, priorizam o desenvolvimento do funcionamento comunicativo dos alunos que é em primeiro lugar prepará-los a dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes; desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntário, favorecendo estratégias de autorregulação; ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração. A proposta de trabalho a qual nos propusemos a aplicar e a descrever neste trabalho pauta-se na teoria dos gêneros. A proposta de trabalho de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) funda-se sobre o postulado de que comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente pela escola e essa sistematização é denominada por eles de Sequência Didática (SD).

Para tanto, pensamos ser necessário teorizar a respeito do gênero conto, além de discutir um pouco mais sobre literatura e práticas escolares.

O conto, assim como qualquer gênero literário, não é de fácil definição. Como todo conto conta histórias ficcionais ou reais, afirmamos que a narratividade é sua marca essencial. Como gênero literário da prosa de ficção, reproduz as situações cotidianas humanas inseridas em certo período temporal. Então, podemos dizer que a narratividade do conto tem a responsabilidade de relatar, de maneira exclusiva, os fatos acontecidos, a história inventada, na visão do seu narrador, seja ele participante do evento ou mero expectador, ou ainda, somente o criador da história. No entanto, todo relato é conto? Segundo Moisés: Ao longo do movimento romântico, empregava-se o vocábulo “conto” no sentido de narrativa popular, fantástica, inverossímil. Os autores preferiam classificar de “novela” ou “romance” suas narrativas, ou recorrer a outros termos como “lendas”, “histórias”, “baladas”, “tradições”, “episódios.” (2012, p.260)

Quanto a sua estrutura podemos dizer que o conto é essencialmente conciso e narrado em primeira ou terceira pessoa. “De onde a [objetividade] do conto: desprezando os desvios e os atalhos narrativos concentram-se no âmago da questão em foco.” (MOISÉS, 2012 p.273)

Este gênero tende a demonstrar a realidade presente, concreta, assemelhando-se à vida. Todas as palavras hão de ser suficientes e necessárias e devem convergir para o mesmo alvo. Interessante a colocação de Harris (1975) “a essência do conto está em isolar, em retratar a individualidade da personagem, ou momento, ou cena isolada, destacada de um grande continuum - a um só tempo social e histórico”. O dado imaginativo se sobrepõe ao dado observado. A imaginação, necessariamente presente, é que vai conferir à obra o caráter fictício. A trama do conto deve ser linear e objetiva. A ação caminha sempre à frente. A grande força do conto consiste no jogo narrativo para prender o interesse do leitor até o desenlace, que é regra geral, um enigma. O final enigmático deve surpreender o leitor, deixar-lhe uma semente de meditação ou de pasmo perante a nova situação conhecida.

Para Moisés (2012), conto é uma “célula dramática” que gira em torno de um só clímax, uma só ação, pelo qual “os ingredientes galvanizam-se numa única direção.” As personagens são tomadas como instrumentos para a ação. Ainda sobre as personagens, Moisés (2012) aponta que são poucas as personagens que intervêm no texto, pois o tempo, o espaço, a ação, o tom dividem espaço com essa unidade. Ele aponta as características dos personagens no conto: Ainda em consequência das unidades que governam a estrutura do conto, as personagens são estáticas ou planas. [...] O autor focalizando-as no lance mais dramático de sua existência, imobilizadas no tempo, no espaço e nos traços de personalidade. [...] O convívio com as personagens de um conto dura o tempo da narrativa: terminada esta o contrato se interrompe; a vida dos protagonistas está encerrada no episódio que constitui a matriz do conto. Seguindo sobre a estrutura do conto, podemos dizer que sua essência se assemelha à captação de uma imagem: concentramos nossa atenção em um ponto, em um momento do tempo e do espaço, fixamos no que vemos, o que escolhemos ver, o que escolhemos não ver. O conto e a imagem organizam-se sob um foco rodeado de acontecimentos. A linguagem do conto utiliza metáforas de imediata compreensão para o leitor e não há de abstrações e preocupação com o rebuscamento. A fala dos personagens está prioritariamente representada pelo diálogo, sendo este a base expressiva do conto. Podemos considerar quatro tipos de diálogo: o diálogo direto ou discurso direto, o diálogo indireto ou discurso indireto, o diálogo indireto livre ou discurso indireto livre e o diálogo ou monólogo interior. Reconhecemos a importância do diálogo, pois “sem diálogo, não há discórdia, desavença ou mal-entendido e, portanto, não há enredo nem ação.” (MOISÉS, 2012 p.280)

O conto também utiliza na sua estrutura da tipologia textual. A narração é um recurso pouco utilizado, pois, em contraposição ao diálogo. Consiste na exposição de fatos relevantes ao conto, os quais envolvem ação, movimento e evolução no tempo. Semelhante à função da narração, a descrição no conto é geralmente ligeira, sem nunca fazer um relato completo. À descrição pode ser necessária explorar os aspectos físicos e psicológicos das personagens, do cenário, da natureza ou do ambiente. Quanto à dissertação pode fundir-se aos outros aspectos narrativos ou descritivos ou destacar-se. “Há diálogos dissertativos, bem como descrições ou narrações permeadas pela dissertação.” (MOISÉS, 2012 p.290)

Outro aspecto da estrutura do conto é a trama. Ela se organiza conforme o andamento, o ritmo de apresentação dos eventos do conto. Como já dito, a grande força do conto está no jogo narrativo que se consegue desenvolver e prender o leitor à trama. Ainda “contos há sem enigma ou que o apresentam diluído ao longo do relato, como na literatura moderna.” (MOISÉS, 2012 p. 291)

Quanto ao foco narrativo Brooks e Warren (1943) apresentam-no da seguinte forma: o conto narrado pela personagem principal; uma personagem secundária que narra a história da personagem principal; a presença do narrador onisciente; a presença do narrador observador. Os dois primeiros focos

dizem respeito à observação externa dos acontecimentos, enquanto o narrador observador e onisciente tem acesso à mente do contista.

Se o tamanho é o “documento” do conto, a forma curta de narrar histórias minúsculas, alguns até com 140 caracteres, faz do miniconto e seus segmentos, exemplo de narrativas literárias, às quais nos dedicaremos agora classificação do texto miniconto, microcontos, nanocontos tem gerado diversas discussões no meio acadêmico e entre os autores destes textos. Muitos estudos afirmam que o miniconto e seus segmentos são gêneros independentes do conto. Para Lagmanovitch (s.d) a micronarrativa deriva efetivamente do conto, mas, ao se acentuar o fator brevidade a estrutura sofre uma mudança muito grande, eleva este tipo de texto a um gênero único e autônomo.

Para Moisés (2012) as fronteiras do miniconto são tão elásticas e instáveis quanto as do conto. Defendendo a dependência das micronarrativas a outros gêneros como o aforismo, lírica, ensaios e muitos outros, Rojo (2010) acentua a sua “estrutura proteica”, isto quer dizer que suas características podem se aproximar de uma grande quantidade de outras formas literárias. Pensando nesta característica fronteira e híbrida, Zavala (2001) define a micronarrativa ou minificção como uma mutação pós-moderna do conto literário breve. Diante destas discussões, reconhecemos a polêmica e tomamos nossa posição neste trabalho assumindo a micronarrativa como subgênero do gênero conto, pautando-nos em sua dependência e suas características estruturais comuns ao conto. Acreditamos que a brevidade é um elemento do conto, sendo ela exacerbada ou não, pois “o microrrelato é uma forma radical e experimental do conto que agudiza e intensifica as características formais e estruturais deste gênero”. (ÁLVARES, 2012 p.1-2)

Para Capaverde (2004) microtextos são “todas aquelas formas escritas que possuem como característica principal a brevidade, sem que se leve em consideração a temática ou o estilo narrativo” (p. 31).

O miniconto vem ganhando aceitação na literatura, entre escritores e leitores, por suas características específicas que se enquadraram muito bem com as novas tecnologias de difusão e com o novo público que essas tecnologias criaram. Obviamente, a quantidade reduzida de palavras e letras é uma característica do miniconto, que apresenta variações de tamanho dependendo da situação de uso do texto. Porém, mais do que isso, a forma de se contar a história é mais definidora que seu tamanho puro e simples. Nesta categoria, o leitor é levado a imaginar, num exercício criativo, o contexto em que aquele momento específico contado pelo autor acontece. É uma comunhão entre leitor e autor. Isso acontece também em um conto, no qual muita coisa é deixada subentendida para que o leitor se perceba ou interprete a sua maneira.

Porém, em um miniconto, por sua concisão, essa característica é levada às últimas consequências, sendo a base de sua formulação. O autor precisa levar isso em consideração ao escrever um miniconto, e aumentar ao máximo as possibilidades imaginativas de seus leitores. Para Moisés (2012) “ao contrário de ser conto por ser breve, uma narrativa é breve por ser conto, isto é dotada da estrutura peculiar do conto.” (p.318)

Então, escrever um conto, mesmo que pequeno, requer conhecimento prévio sobre o assunto abordado, praticidade, conhecimentos técnicos sobre a língua e criatividade. Em sua estética, o texto deve apresentar elementos que participem de sua fluidez, elementos de coesão, que faz a ligação harmoniosa entre os parágrafos, estabelecendo uma relação de significância e a coerência que rege a lógica interna do texto, mantendo o tema abordado com um bom nível de entendimento, pois uma narrativa literária, seja qual for sua extensão, deve conter “início, sequência, reversão, personificação, ou, determinando rigorosa e tecnicamente, prosopopeia, trazendo o protagonista, o antagonista e a testemunha para vida.” (MILLER apud LENTRICCHIA e MCLAUGHLI, 1995, p.75)

Para Spalding (2008), o miniconto brasileiro tem seus precursores no modernismo, embora a inexistência de estudos mais aprofundados não nos permita afirmar veementemente. O autor aponta *Um Apólogo*, como exemplo desta modalidade de escrita por destoar do estilo Machado. Também *Memórias póstumas de Brás Cubas* com seus capítulos de uma página, representaria a tentativa de concisão deste autor.

Avançando um pouco mais, na década de 70 eram publicados quatro textos de Dalton Trevisan na antologia de Alfredo Bosi. Sua estreia acontece em 1959, com a obra *Novelas nada exemplares*, hoje considerada uma “renovação estilística e temática num momento literário saturado pela mesmice” (SANCHES NETO, 1996 p. 13).

Certamente Trevisan abriu caminhos para os minicontos com sua obra. Embora o conto nos pareça uma narrativa concisa, restrita aos elementos essenciais, desenvolveu-se, a partir dos anos 60, um tipo de narrativa que tenta a economia máxima de recursos para obter também o máximo de expressividade, o que resulta num impacto instantâneo sobre o leitor. Trata-se do chamado miniconto.

Seu efeito de recepção é muito forte exatamente por sua condensação. O discurso direto, tão frequente no conto, é muitas vezes dispensado em nome de um ritmo de narração quase alucinante. Isso o transforma numa metáfora da velocidade com que circulam os seres, as mensagens, os objetos, os textos nas sociedades contemporâneas. (PAULINO, 2001, p. 137-8)

Neste sentido, a criação de contos muito pequenos, os minicontos, microcontos e os nanocontos, manifesta a condição de rapidez e economia das palavras, porém resguardando-se o efeito de unidade, a sustentação semântica para que o leitor seja capaz de preencher as lacunas da narrativa e entender a história nas entrelinhas.

Em 2004, parodiando “*Os Cem Melhores Contos Brasileiros do Século*”, Freire lança “*Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século*”. Esta antologia reúne 100 escritores brasileiros em 100 microcontos de até 50 letras. Assim como o livro, com as novas tecnologias, o ambiente online tornou-se importante suporte para a escrita e principalmente para a divulgação do microconto.

O *Twitter* também é muito utilizado pelos autores de microcontos e nanocontos para a divulgação de sua obra. Adequado à necessidade de acompanhar a velocidade do mundo moderno, utiliza-se das ferramentas tecnológicas disponíveis para a produção de pequenos textos, compatíveis com sites de grande popularidade (conhecidos como microblogue, pela extensão curtas das mensagens), conseguindo assim, a possibilidade de alcançar a milhares de leitores em potencial. Acreditamos que os microcontos podem representar uma contribuição significativa na formação do leitor, no processo de ensino, aprendizagem e avaliação de leitura e da escrita, pois os alunos hoje inseridos neste processo nasceram após a existência das novas tecnologias, o que lhes propicia facilidade e rapidez em diversos fatores de sua vida e comportamento e ações próprios dessa cultura.

A compreensão da importância que a literatura possui na vida do ser humano e do papel do professor na formação de leitores perpassa as academias, os cursos de formação de professores e as escolas. Entretanto, mesmo conhecendo o posicionamento de renomados estudiosos da literatura, muitos professores brasileiros reportam dificuldades no ensino da literatura.

Nesta proposta de trabalho, pela leitura e escrita de seus próprios contos e microcontos o aluno teve a oportunidade de experimentar o universo literário, criar as suas próprias situações de discurso e exercitar a capacidade de “intertextualizar”. O que queremos expor é que, não raramente, as atividades e aplicadas em sala de aula enfatizam desenvolvimento da habilidade de escrita dos alunos em relação ao uso correto das estruturas gramaticais, atreladas ou não a textos que servem muitas vezes de pretexto para o ensino, e ainda quando há escrita, ela não é valorizada pelo processo de produção textual, somente o produto. Além disso, foi possível criar situações que provocaram o posicionamento do aluno com base nas suas leituras, para que a escrita estudantil escrita não se tornasse vazia, correndo o risco de “dizer nada a ninguém, por nenhuma razão em particular”. (BAZERMAN, 2006 p.15)

Cabe-nos valorizar o ensino e aprendizagem da literatura durante toda a vida escolar, especificamente no ensino médio. Candido (2004) define a literatura como um bem imprescindível a que todos têm direito e, por isso, defende a sua inclusão na pauta dos direitos humanos. Para ele: [...] há um conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, portanto, mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (p.176)

Perrone-Moisés é incisiva ao discorrer sobre a formação de leitores. Para ela todos são capazes de fazer leituras complexas e a nivelção baseada na “realidade” dos alunos redundava em injustiça social. O argumento de que se devem oferecer ao aluno apenas textos ao seu alcance, ou oriundos do seu ambiente social, é um paternalismo e um menosprezo da capacidade dos jovens. “A grandeza da obra de arte é deixar falar aquilo que a ideologia dissimula.” (PERRONE MOISES, 2005, p. 347)

Entendemos que ensinar desta forma exige muito mais do professor: planejar, executar avaliar, reavaliar. Além disso, o conhecimento teórico, as nomenclaturas e a reflexão sobre a linguagem devam ser parte do conhecimento do professor, para que se possa envolver o aluno neste processo. Em outras palavras, a função do professor mudou, mas é dele o papel organizacional dos trabalhos. Sua concepção de linguagem norteará o processo de aprendizagem que moderará; se ensinará gramática prescritiva ou análise linguística. Assim, professores podem conseguir melhores resultados neste processo ao utilizarem metodologias que incorporem os conteúdos às novas tecnologias.

Estando em sala de aula, diretamente envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem, ressurgem em nós uma questão todos os dias: como aprimorar o desempenho dos alunos diante das situações comunicativas das quais participam em suas práticas diárias? A resposta talvez esteja no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita como práticas sociais em que o sujeito se torne letrado. Para tanto, escola, professores, currículo, alunos, devem ter para si, a linguagem como referência e para comunicação.

Acreditamos que o caminho esteja se abrindo a partir das discussões tais como as práticas ideológicas de letramento ancoradas nos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1995) como formas culturais gerais de utilização da leitura e escrita pelas pessoas. Ainda, o conhecimento sobre as concepções de linguagem as orientações dos documentos oficiais para que possamos, como já dito, decidirmos como intervir no processo de ensinar e aprender. Ao se analisarem os letramentos múltiplos, entende-se a necessidade de um ensino e aprendizagem de linguagem. Por meio de eventos reais. Nas próximas páginas elencaremos nossa pesquisa: o método e as análises.

## **Um discurso sobre método**

Iniciando o capítulo, pensamos que as formas estanques que separavam a nossa língua portuguesa para fins pedagógicos funcionaram por muito tempo com o objetivo de estudá-la como se cada parte (a leitura, a escrita, a literatura, a análise linguística) fosse uma língua diferente, fechada, normatizada e sem objetivos práticos e imediatos: a língua que se ensinava e se utilizava na escola era seu idioma próprio e



só valia dentro de seus muros e para suas avaliações; seus textos serviam para serem lidos, escritos e analisados para e pelo professor.

O que estava de acordo com a pedagogia que oprimia o conhecimento dos sujeitos e valorizava somente o do professor, em uma concepção estruturalista, objetivismo abstrato. Nosso estudo tem como problema dois ápices: como o texto literário pode ser utilizado nas aulas de português de forma íntegra, ressaltado suas características próprias e além da literatura, abrindo caminho para a análise linguística sem se tornar pretexto, em um evento de letramento chamado aula de língua portuguesa? A inclusão das tecnologias: computador, internet e redes sociais poderiam colaborar com o desenvolvimento da habilidade escrita dos alunos pela ótica dos multiletramentos? Nas aulas de língua portuguesa, podemos dizer que práticas de leitura podem tornar-se significativas na medida em que a metodologia utilizada privilegie a formação de sentidos: o professor, primeiramente, medeia as interpretações mostrando suas possibilidades, suas ideologias. Com o passar do tempo os alunos dependam cada vez menos do professor e interpretem por si só, o que Soares (2000) considera como modalidade de escolarização adequada “aquela escolarização que conduziu eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar”. (p.47)

Nossa proposta baseia-se na convicção de que: uma prática pedagógica diferenciada alicerçada no estudo de textos literários associada à análise linguística articulada ao texto pode colaborar para o processo de escrita dos alunos. Acreditamos também que o processo de escrita em ambiente digital de forma multimodal favorece a formação do aluno escritor e leitor, pois o contato com novas linguagens abre o patamar de interpretação e criação de textos muito mais significativos.

## **A Pesquisa**

Entendendo o homem como um ser ativo perante o ambiente em que vive, que reflete sobre os acontecimentos, nosso estudo considera a escrita um produto deste ser pensante. Por este motivo acreditamos que os alunos em atividade escolar interagem o tempo todo entre si, com o professor e com o objeto de estudo, fazendo do seu texto escrito o resultado desta interação. Desta forma, nossa análise não poderia deixar de ser interpretativa, porque precisamos considerar a linguagem como uma atividade interativa realizada pelo contato com as pessoas. Esta pesquisa justifica-se pela nossa inquietação em aprimorar o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa com o recurso que tínhamos nas escolas públicas e duas necessidades: usar o texto literário em sua integridade durante as aulas e inserir práticas de ensino com o apoio das tecnologias. Com estes pensamentos, retiramo-nos em licença para estudar e retornamos para a escola no horário das aulas. Foram cedidas duas aulas semanais, durante o primeiro bimestre, nas duas turmas de terceiro ano do ensino médio diurno para a aplicação do projeto,

interferindo no andamento das aulas. Fomos o aplicador do projeto e o professor pesquisador, recaindo sob nossa prática a análise, temos apoiados em Leffa (2006, p.129), a primeira característica de pesquisa de intervenção, a de que “intervenção deve ser efetuada pelo professor pesquisador [...]”.

Como segunda característica da pesquisa de intervenção, contamos com a participação dos grupos que faziam parte da pesquisa em algumas das decisões a serem tomadas no andamento do projeto. Embora traçado um planejamento com tempo bem restrito, os grupos podiam opinar em algumas das práticas pedagógicas, alterando datas e até a maneira de fazer algumas atividades. Porém, sempre estávamos presentes, orientando, o que para Leffa (2006) é essencial.

A terceira característica do projeto de intervenção diz respeito ao público e as situações de aplicação do projeto: embora não tenhamos restringido para candidatos escolhidos e sim termos dado a chance de todos os alunos do terceiro ano do ensino médio, deparamo-nos com um contexto restrito: duas turmas pequenas, com menos alunos que o normal e com características que chegavam a ser antagônicas. Isto interferiu tanto positivamente quanto negativamente no principal objeto deste estudo: o desenrolar do projeto e o processo de ensino e aprendizagem. Ainda com Leffa (2006), caracterizamos a pesquisa de intervenção sendo aplicada em uma “realidade mais restrita” (p.130). Lüdke e André (1986), afirmam que a natureza do problema é que determina a metodologia a ser escolhida.

Para o ambiente escolar, a pesquisa qualitativa é a vertente mais adequada por apresentar um rigor científico representada em suas características. Para Bell (1997), “uma investigação é conduzida para resolver problemas e para alargar conhecimentos sendo, portanto, um processo que tem por objetivo enriquecer o conhecimento já existente”. Esta pesquisa foi classificada como qualitativa enquadrando-se nas categorias de Bogdan e Biklen (1994), quanto ao ambiente de recolhimento dos dados:

Para a produção das atividades multimodais utilizamo-nos da rede social Glogster, uma ferramenta Web 2.0, desenvolvida na versão beta, disponível gratuitamente, mas com a necessidade de registro (glogster.com) e na versão paga (glogster.edu). A rede social está disponível nos idiomas português e o inglês, não sendo necessário instalar nenhum software para sua utilização. Sua função é prover elementos multimídia para a elaboração de cartazes interativos. Sua maior potencialidade é ser uma alternativa para a realização de pôsteres tradicionais e integrar dinâmicas multissensoriais em atividades de aprendizagem tradicional de texto. Para ascender à versão gratuita do Glogster é necessário apenas cadastrarse. A partir daí a criação dos Glogs (nome dos cartazes interativos produzidos no Glogster) é praticamente intuitiva.

## **Roteiro de trabalho**

Iniciamos as conversas no princípio do ano letivo e, no mês de fevereiro, a proposta passou pela apreciação da equipe pedagógica e da professora da turma. Então foi nos cedido um bimestre, março e abril de 2014, com 16 horas aula em cada turma, sendo duas por semana por sala, para toda a aplicação e mais duas aulas para a avaliação e reavaliação das atividades, no total 18 aulas.

<b>PROJETO: CONTOS MULTIMODAIS NO GLOGSTER</b>
Local: Colégio Estadual Antônio de Moraes Barros – Londrina – Paraná Público-alvo: Alunos do Terceiro ano do Ensino Médio do Matutino Tema: Contos multimodais no GLOGSTER Número de turmas: 2 Número de aulas: 16 (meses de Março e Abril de 2014)
1. Objetivo: Formar sujeitos leitores pelo trabalho com os gêneros conto e microcontos via práticas de multiletramento em meio digital.
2. Etapas: Pesquisa de contos brasileiros e estrangeiros; Leitura e discussão sobre contos; Quem conta seu conto ganha um ponto; Apresentação do gênero conto; Interpretação de contos; Apresentação do miniconto, leitura e interpretação; Confronto do miniconto com o conto; Estudo detalhado do conto Produção de uma página pessoal, na qual o aluno escreverá contos ou minicontos na Ferramenta GLOGSTER (fase de preparação, produção e revisão)
3. Previsão de Atividades: AULAS 1 E 2: Apresentação da professora e do projeto aos alunos. Conversa informal sobre as categorias microcontos, contos, haicais, romances, crônicas. Leitura de textos citados à escolha do aluno. (Sugerimos a leitura de um conto coletivamente para abordar a estrutura) AULAS 3 E 4: Aprofundamento no conceito de Selfie. Conhecendo o microconto, miniconto, conto, Haicai. AULAS 5 E 6: Primeiro contato com a ferramenta Glogster e montagem da página inicial. Criação de um texto narrativo e criação do Glog. Abordagem da estrutura do conto. AULAS 7 E 8: Leitura de contos diversos – livre. Leitura e análise do conto: Primeiro beijo de Clarice Lispector. AULAS 9 E 10: Seleção de microcontos pelos alunos e produção textual. AULAS 11 E 12: Produção do conto e do Glogster. AULAS 13 E 14: Análise dos textos dos alunos. AULAS 15 E 16: Refações necessárias AULAS 17 e 18 :Avaliação e reavaliação de atividades

### **Análise do Processo**

Consideramos nosso trabalho uma intervenção na sala de aula e no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, pois adentramos o espaço de outro professor, entrevistamos em seu planejamento e propusemos a aplicação de uma unidade didática em que as práticas pedagógicas unissem o texto literário, a análise linguística e a produção escrita desenvolvendo os multiletramentos com a intenção de aprimorar a leitura e a escrita dos alunos.

As aulas iniciais foram para a apresentação do projeto, pedido de autorização e esclarecer algumas curiosidades sobre a pesquisa e a finalidade desta pesquisa, que grau de ensino alcançaria e conversas para conhecermos os alunos das turmas. A princípio o entusiasmo apareceu ao dizer que as atividades envolveriam o uso da sala de informática.

Falamos um pouco sobre narrativas tais como contos, romances e os poemas haicais. Dos gêneros citados, apenas os haicais estavam bem definidos para os alunos porque a secretaria da Educação fez um trabalho exaustivo sobre Helena Kolody e haicais em 2012. Tivemos então que adaptar uma aula do nosso planejamento para explorar as características dos textos narrativos. Levantamos o caráter flexível, contínuo e participativo, corroborando Passos (2006, p.1) quando diz que “a flexibilidade deve ser uma característica inerente ao planejamento do ensino, pois se trata de prática social, interativa, imprevisível”.

Em seguida tivemos os primeiros acessos na rede social Glogster. Levantaremos algumas questões sobre o uso das tecnologias no ambiente escolar.

Por opção, decidimos por aplicar a teoria dos multiletramentos mediado pelas tecnologias, a fim de trazer para o ambiente escolar um gênero textual em que ocorra uma combinação de recursos semióticos significando promover o desenvolvimento neuropsicológico de nossos aprendizes. (DIONÍSIO, VASCONCELOS, 2013).

Após esta apresentação das duas redes sociais, seguimos com a descrição das atividades e algumas análises.

No Facebook, criamos um perfil exclusivo para o projeto e um grupo fechado neste perfil, no qual permitíamos a entrada apenas para participantes. Como as aulas eram apenas uma vez por semana, postávamos todos os avisos na linha do tempo. Ainda, utilizamos a rede social como repositório para os materiais usados nas aulas, para dar mais acessibilidade aos alunos. Nos fóruns de discussão, postávamos os links dos Glogs, somente por segurança, pois temíamos que os trabalhos pudessem ser excluídos de alguma forma.

A rede social Glogster permitiu que os alunos elaborassem cartazes interativos a partir de seus textos. Conforme as primeiras análises, verificamos que, quanto à socialização, o Facebook é uma rede de longo alcance e permite até a proliferação daquilo que lá é postado.

Da mesma forma o Glogster é um ambiente que promove a divulgação das atividades em grupos fechados, com pessoas selecionadas (private Glogs) ou em rede (public Glogs); no Glogster.edu existem vários objetos de aprendizagem reutilizáveis, abertos ao público. Além disso, os trabalhos podem ser disponibilizados em outras redes sociais através do link. No projeto desenvolvido os alunos puderam ver e tecer comentário a respeito dos pôsteres dos colegas de sua turma e da outra turma também; ver outros Glogs de outras pessoas de todo o mundo e aprender com eles.

Quanto à colaboração, podemos dizer que o Facebook não influenciou. Já com o Glogster, percebemos que no início do projeto, os alunos cooperaram entre si para aprenderem a dominar a ferramenta, pois esta não fazia parte de seus cotidianos.

Explorando mais especificamente o aspecto interacional e utilizaremos as categorias de Leffa (2005, p.1): “(1) a interação do sujeito com o objeto da atividade, enfocando o conteúdo a ser internalizado; (2) a interação com o colega na comunidade de ensino; (3) a interação com o professor; e (4) finalmente a interação com o instrumento”.

Verificamos que o Facebook como ferramenta pedagógica diminui a interação espontânea que geralmente há nesta rede social. Quanto ao aspecto um, a rede social foi utilizada como repositório de material, facilitando a acessibilidade, o que não garante que tendo disponível, o conteúdo será acessado.

O Glogster permitiu uma interação maior entre os alunos e facilitou a aprendizagem de conteúdos de acordo com as orientações do professor. Na escola tivemos alguns percalços tecnológicos na aplicação do projeto que trouxeram benefícios à questão da interatividade: a inclusão de espaços fora da escola para a aprendizagem, pois levou os alunos a terminarem a atividade em casa ou em *lan houses*. Isto aumentou o tempo disponibilizado para a realização do trabalho e, por conseguinte, o tempo de estudo

Quanto à interação professor/aluno, o Facebook serviu, por parte dos alunos, como instrumento para tirar dúvidas e comunicar o trabalho pronto. Por parte do professor como quadro de avisos e repositório. No Glogster o professor visualiza os trabalhos e tece comentários a respeito. É muito interessante a valorização que os alunos dão às palavras em rede social. Para a Psicologia da Educação, as pessoas constituem suas identidades de fora para dentro, ou melhor, na superfície de exposição e conexão nas redes sociais.

Em ambientes virtuais, o papel do professor muitas vezes é o direcionador, neste caso, a leitura e a avaliação dele ganha um patamar público, valorizando o trabalho do aluno e motivando-o a fazer mais e melhor. Ao mesmo tempo, a relação virtual entre professor e aluno coloca-os em um mesmo ambiente, no qual a “hierarquia” tende a ser trocada por um sentimento de proximidade entre os personagens, que talvez assumam outros papéis, não o da sala de aula tradicional.

Por outro lado, a adoção de uma postura menos autoritária e mais orientadora do professor fez com que alguns alunos ficassem perdidos e até mesmo nervosos. O excessivo controle por parte dos docentes inibe e intimida o aluno, reforça o seu comportamento automatizado e o tira do papel de sujeito nas ações da sala de aula e de suas extensões.

Sendo o Glogster uma plataforma que privilegia a criatividade e na medida em que a atividade proposta dava a liberdade de escolha e criação, os estudantes entendiam que o professor deveria indicar o que eles deveriam fazer. Neste cenário que é a sala de aula ambos, docentes e discentes, sofrem o peso das mudanças e devem estabelecer relações minimamente para que haja liberdade neste processo – que de transmissão para construção do conhecimento.

Quanto à interação aluno/aluno, esta ocorreu tanto presencialmente quanto virtualmente, depois das aulas. Notamos que presencialmente a interação ocorria de maneira mais espontânea e muitas vezes inesperada. Por exemplo, ao lerem os contos no computador, os alunos chamavam uns aos outros pra mostrar e contar o que estavam lendo. No ambiente digital, os alunos visualizaram as produções uns dos outros para lerem os textos, verem as fotos e as músicas selecionadas e escreverem comentários.

No Facebook esse tipo de interação não aconteceu de forma natural, apenas quando fazia parte da atividade comentar ou postar atividades entre os estudantes.

No Glogster foram desenvolvidas duas atividades: a primeira, intitulada “*Selfie*”, tinha por objetivos principais: explorar a plataforma, elaborar um autorretrato utilizando um texto multimodal e compartilhar os textos para a apreciação e leitura de todos os alunos.

A segunda atividade consistia em criar um conto multimodal a partir da escolha, leitura e interpretação de microcontos. Durante esta atividade a orientação do professor foi mais intensa, o trabalho foi mais coordenado. Insistimos que os alunos produzissem diretamente no Glogster, o que gerou muita dificuldade, pois os alunos não conseguem se desvincular do texto escrito. Após uma aula inteira com pouca produção, resolvemos junto com os alunos o seguinte: eles escolheriam um miniconto, desenvolveriam a história, tornando-o um conto e só depois fariam o Glog. Demoramos então cerca de seis aulas em todo o processo. Mais uma vez percebemos a falta de conhecimentos dos alunos em criar textos multimodais, o que nos leva a refletir se eles são realmente capazes de compreender os textos multissemióticos que os rodeiam, na mídia por exemplo. Ainda, preocupamo-nos com este déficit e pensamos que a própria escola seja culpada por não dar os pré-requisitos necessários para a interpretação e a produção de textos multimodais; e principalmente, frustramo-nos por não ter tempo suficiente para suprir esta demanda.

Ao nos atermos à interação aluno/conteúdo, constatamos que o Facebook colaborou com a disponibilidade do professor e o acesso aos materiais. Sobre o Glogster, podemos dizer que os textos multimodais atraíram a atenção do aluno em função da possibilidade de expressarem seus textos por outros meios, para além das palavras. Ao mesmo tempo, causou-lhes certa estranheza essa possibilidade de fazerem uso das tecnologias e criarem fora do papel, realizando uma atividade fora do comum, e terem liberdade em algumas escolhas dentro do cronograma estipulado. A leitura através da tela e não só no papel, as atividades de pesquisa, a necessidade de assumir um papel mais atuante no projeto, o processo de criação do Glogster, deixaram alguns alunos surpresos, no sentido de que o processo de aprender com outras ferramentas, dentro da sala de aula ou no laboratório de informática, não só é possível durante as aulas como pode ocorrer de maneira diferente e interessante.

Um ponto favorável é que o conhecimento técnico instrumental que o aluno possui das ferramentas da internet o favorecem nas situações práticas de uso, ou seja, saber criar um perfil para uma rede social ajuda-o em outras situações de uso de tecnologias, como por exemplo, preencher um cadastro de emprego *online*.

Sobre as situações de aprendizagem vividas, o elemento principal para o uso de qualquer ferramenta para fins de aprendizagem ainda é a motivação, fator esse intrínseco ao ser humano.

Para esta primeira atividade escrita de criação, planejamos deixar os alunos mais livres, apesar de já termos apresentado as características do conto. Solicitamos que criassem um Glog sobre eles, mas não dissemos como queríamos. Em nenhum momento impusemos os elementos de composição do texto: se teria que ter escrita, imagem, som. Tudo isso seria critério de cada aluno-autor. Isto criou muita polêmica, pois os alunos esperavam que déssemos o comando. Apesar de insistirmos no fator criatividade, todos os alunos resolveram escrever primeiro um texto e somente depois usar a ferramenta para ilustrar.<sup>2</sup>

Fizemos a leitura em voz alta dos textos e procuramos a estrutura de cada narrativa. Neste momento também, cada aluno dava palpite no texto do outro, melhoravam os parágrafos, acertavam alguns erros de concordância, coesão e coerência do texto.

Nesse sentido, é salutar percebermos que a concepção de escrita a qual mais se aproxima dessa perspectiva é a que vê a produção textual como trabalho, envolvendo momentos como o planejamento, a execução, a leitura do texto e a modificação, por meio da reescrita.

Defendemos que o ensino de língua portuguesa deva ser pautado em práticas efetivas para o uso da língua, que proporcionou em um plano de trabalho práticas de leitura (de textos literários), produção de texto e análise linguística. A leitura livre de contos brasileiros e internacionais na internet foi uma atividade que os alunos gostaram. Eles navegaram por páginas de Machado de Assis, Dalton Trevisan, Luis Fernando Verissimo, Clarice Lispector e os contos de terror de Edgar Alan Poe. Após esta livre exploração, selecionamos o conto “*O Primeiro Beijo*”, de Clarice Lispector. Só então partimos para interpretação do referido conto, além de atividades sobre foco narrativo e características do conto.

Neste momento acatamos a metodologia sugerida por Saraiva e Mügge (2006), que visa à implementação da leitura na escola. A obra justifica a inserção da literatura no ambiente escolar e na vida e instrumentaliza professores, em especial, de ensino fundamental, para atuarem como mediadores do texto literário.

Partindo do pressuposto de que deve ser respeitada a natureza do texto, o roteiro é elaborado a partir de três etapas que buscam primeiro, a motivação à leitura; segundo, a compreensão e a interpretação

---

<sup>2</sup> Veja uma das produções em ANEXO I

do texto, envolvendo a linguagem; e, por último, a transferência e a aplicação da leitura a atividades relacionadas ao contexto de recepção, através de situações de produção textual.

Na primeira etapa — “Atividade introdutória de recepção ao texto” — são organizadas situações em que os estudantes podem de alguma forma, antever o tema ou outros aspectos presentes no texto literário que será lido no momento seguinte. O objetivo da atividade introdutória é aproximar o leitor da obra, por meio de levantamento de hipóteses, já que o texto começa a ser conhecido antes da leitura propriamente dita.

Nesse momento, o mediador lança um questionamento ou apresenta um elemento que deflagra algum sentimento, inquietação, para que os estudantes comecem a falar sobre um ponto a ser focado. Ou seja, o propósito dessa etapa inicial é criar uma esfera positiva para a acolhida do texto.

Na segunda etapa, “Leitura compreensiva e interpretativa do texto”, o professor coloca os alunos em contato com o texto escrito.

Então, é realizada a leitura (expressiva pela docente, ou silenciosa por todos, ou em grupos, dependendo das habilidades da turma). Na sequência, parte-se para uma conversa mediada pela professora sobre o texto com o intuito de juntos, construírem propostas de sentido.

Através de exercícios previamente elaborados, os alunos estudam aspectos específicos do texto selecionado. O professor também encaminha a discussão sobre aspectos da linguagem, a fim de instrumentalizar o aluno para a leitura do texto literário, como também convida os leitores a falarem de suas vivências a partir do lido. Para as aulas 9 e 10 as atividades foram de pesquisa, leitura, escolhas de contos, microcontos e minicontos para posterior escrita de contos. O direcionamento que os alunos tinham era fazer pesquisa em livros da biblioteca, internet e o livro “Os cem menores contos brasileiros”, fazer a leitura do que lhes agradassem, anotações sobre o que haviam aprendido sobre a estrutura da narrativa. Além disso, deveriam perpassar pelas categorias, por autores brasileiros e estrangeiros. Após as leituras, conversamos a respeito e decidimos que todos deveriam escolher um microconto para desenvolverem o seu conto.

Nesta terceira etapa, “Transferência e aplicação da leitura”, almeja-se que o leitor ultrapasse os limites do texto, relacionando-o com outras situações e experimentando a escrita e outras formas de expressão. Esse é o momento em que o estudante mais exercita a sua autoria, colocando sua voz no material lido. É salutar que a atividade culmine com uma exposição das criações dos alunos.

A leitura foi organizada de forma sistemática para que o aluno, além de conhecer os contos e autores propostos, começasse a desenvolver o letramento literário e pudesse se tornar um leitor qualificado das obras e começasse a enxergar além do texto, preenchendo as lacunas deixadas pelo escritor, preparando-os para a leitura de microcontos. As etapas do trabalho também possibilitaram ao



leitor em formação a apreciação do texto literário como recurso para compreender a realidade e a condição humana, bem como a reflexão sobre essas questões. O acesso a contos pode constituir uma alternativa viável para formar leitores apaixonados se o professor investir nos aspectos que estabelecem uma crítica da realidade e na exposição dos recursos da linguagem.<sup>3</sup>

Então, os alunos produziram o seu conto baseado em um microconto. Como na primeira atividade eles decidiram que primeiro escreveriam o conto e somente depois colocariam no Glogster. Repetimos o exercício de leitura em voz alta e de interferência do outro no texto e, ainda, foram realizadas as refações necessárias, postagens dos Glogs, apreciação e comentário dos colegas na internet.

Acreditamos que as contribuições dos fundamentos teóricos de Saraiva e Mügge (2006) em nossa prática pedagógica tem seu ponto mais forte em dar voz e liberdade ao aluno para que possa opinar na sua e na produção do outro, podendo interagir e socializar os conteúdos que estavam aprendendo.

Creemos que estas ações podem colaborar com a formação do discente como indivíduo, reforçando sua autoestima e tornando-os abertos a colaborar e interagir papel da escola.

### **Últimas Palavras**

O processo de ensinar e aprender Língua Portuguesa é multifacetado, pois o seu próprio objeto de estudo o é. A leitura e a escrita, habilidades aprendidas de maneira sistematizada na escola, abrem seus espaços para a interpretação e o entendimento da palavra contextualizada no que chamamos de Letramento.

Para a concepção de ensino que considera a linguagem um instrumento de comunicação, a alfabetização não é suficiente para que o sujeito leia e escreva o mundo: o foco nas práticas sociais faz do letramento essencial para a interação entre as pessoas.

Nesta direção, nosso raciocínio segue para o processo de ensinar e aprender Língua Portuguesa no ambiente escolar com o objetivo de abranger a pluralidade de discursos presentes na linguagem: saber utilizar-se de seu idioma em benefício próprio e perceber que o conhecimento sobre a língua é algo tangível é necessário para a vida do estudante. Acreditamos que os letramentos múltiplos abrangem as práticas de leitura e de escrita presentes no cotidiano e ainda as multiplicidades das linguagens que compõem os textos aos quais podemos ter acesso. Os conhecimentos do professor nesta temática são importantíssimos para o desenvolvimento das habilidades linguísticas de seus alunos através do contato com diferentes linguagens.

No trabalho desenvolvido para a coleta de dados para esta proposta buscamos utilizar o gênero literário conto em sua integridade para inserir práticas de ensino com o apoio das novas tecnologias.

---

<sup>3</sup> Veja uma das produções em ANEXO II

Abordamos o letramento, o letramento literário e o letramento digital. Pudemos verificar que a formação de leitores e o ato de ler encontram-se em dificuldades de desenvolvimento no ambiente escolar: o hábito de ler resume-se a obrigatoriedade dos textos selecionados pelos livros didáticos; Literatura apenas mediada pela história ou pela voz do outro. Desta forma, a escola colabora, quando muito, para a formação de um leitor submisso às leituras autorizadas pelas vozes “opressoras”: seja da escola, do professor, do livro didático.

Os estudos linguísticos podem certamente colaborar com ensino da Literatura na medida em que os conhecimentos sobre letramento como prática social ampliam as perspectivas sobre como o texto literário pode ser trabalhado. Faz-se necessário possibilitar aos alunos a construção de uma leitura literária mais adequada ao contexto escolar. Mediante de práticas de letramentos múltiplos a escola pode fazer o uso efetivo do texto literário durante as aulas de Português patrocinando a leitura apropriada destes textos, sendo um caminho o ensino pelas noções de gênero e estilo.

Nosso projeto buscou unir na aula de Português o texto literário, a análise linguística e a produção de texto. Neste tempo que aplicamos o projeto constatamos que a proposta é realizável. Vimos também que a proposta era extensa para o tempo que tínhamos e por isso alguns aspectos ficaram sem ser explorados, abrindo caminhos para a continuação deste estudo ainda na pós-graduação.

Contudo não queremos nos acostumar nem nos acomodar. Há sempre o que se fazer no campo da Educação.

### Referências bibliográficas

AGUIAR, F. As questões da crítica literária. In: *Martins, M. H. Outras leituras literatura, televisão, jornalismo de arte e cultura, linguagens interagentes*. São Paulo: Itaú Cultural/Senac, 2000.

ÁLVARES, C. *Quatro dimensões do microconto: brevidade, narratividade, intertextualidade, transfissionalidade*. GUAVIRA LETRAS, n. 15, 2012. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/27342/1/guavira15.pdf>. p.1-

ARAÚJO, J. C. *Os gêneros digitais e os desafios de alfabetizar letrando*. Trabalho Linguística aplicada, Campinas, 2007.v. 46, n. 1. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010318132007000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010318132007000100007&lng=en&nrm=iso). Acesso em 18/08/2022

BAZERMAN, C. *Gênero, Agência e Escrita*. HOFFNAGEL, J. C. & DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). Trad. e Adap. Judith Chambliss Hoffganel. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. The life of genre, the life in the classroom. In: BISHOP, W., OSTROM, H. (Orgs.). *Genre and writing: issues, arguments, alternatives*. Portsmouth: Heinemann, 1997.

BELL, J. *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. José Machado Pais. Lisboa, 1997.

BROOKS, C.;WARREN, R.P. *Understanding Fiction*, New York: F.S.Crofts, 1943.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. São Paulo; Rio de Janeiro: Duas cidades: Ouro sobre azul. 4. ed., 2004.

CAPAVERDE, T. *Intersecções possíveis: o miniconto e a série fotográfica*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

COSSON, R.. *Letramento literário: educação para vida*. Vida e Educação, Fortaleza, 2006.

\_\_\_\_\_. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

DIONISIO, A. P. .Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades) In: MARCUSCHI, L. A. (Org.) ; DIONISIO, A. P. (Org.) . *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.128p

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. C., GAYDECZKA, B., BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011.

DOLZ, B; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, D. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, M. (org.). *Os cem menores contos brasileiros do século*. Cotia: Ateliê, 2004.

HANSEN, J. A. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, M.; SCHAPOCHNIK, N. *Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas: Mercado de Letras, ALB; São Paulo: Fapesp, 2005

HARRIS, W. Vision and form: *The English Novel and the Emergence of the Short Story*. Vitorian Newsletter, 1975. 129

KLEIMAN, A.B.Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORREA, M.e BOCH, F.(e Orgs.) *Ensino de Língua, Representação e Letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. Revista Signo v. 32, n. 53 (2007). Disponível em <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242> acesso 18/08/2022.

KOCH, I. G. V.A. *Argumentação e Linguagem*. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011

KRESS, G.; VAN LEEWING T. *Reading Images: a Grammar of Visual design*. Londres: Routledge,1996.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2004.

- LEFFA, V. J. *Interação virtual versus interação face a face: o jogo de presenças e ausências*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUAGEM E INTERAÇÃO.130 São Leopoldo, ago. 2005. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/interacao\\_virtual\\_e\\_face.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/interacao_virtual_e_face.pdf). Acesso em 11/09/2022
- \_\_\_\_\_. V. J. *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MAFRA, N. D. F. A Literatura de massa como iniciação à leitura adolescente. In: *Leituras à revelia da escola*. Londrina: EDUEL, 2003
- MILLER, J. H. Narrative. In: *LENTRICHLA e MCLAUGHLIN*, 1995.
- MOISÉS, M. *A criação literária: poesia e prosa*. São Paulo: Cultrix, 2012. p.259-332.
- PAES de BARROS, C. G. **Capacidades de leitura de textos multimodais**. Polifonia, Cuiabá, n. 19, p. 161-186, 1. sem. 2009.
- PAULINO, G. et al. *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- PERRONE-MOISES, L. *Por amor à arte*. Estudos. Avançados, São Paulo, v.19, n.55. 2005, vol.19, n.55, p. 335-348, 2005. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142005000300025](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142005000300025) Acesso em 17/07/ 2022.
- PRENSKY, M. *Digital natives, digital immigrants: part I and II*. MCB University Press, 2011. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/>. Acesso em 09/07/22.
- ROJO, R. H.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.
- ROJO, V. *Breve manual para reconhecer minicuentos*. El Cuento en Red Revista Electrónica de Teoría de la Ficción Breve 2010 .Disponível em [http://148.206.107.15/biblioteca\\_digital/estadistica.php?id\\_host=10&tipo=ARTICULO&id=7565&archivo=10-5317565ejw.pdf&titulo=Breve%20manual%20para%20reconocer%20minicuentos](http://148.206.107.15/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=10&tipo=ARTICULO&id=7565&archivo=10-5317565ejw.pdf&titulo=Breve%20manual%20para%20reconocer%20minicuentos)
- SANCHES NETO, M. *Biblioteca Trevisan*. Curitiba: Ed. da UFPR, 1996.
- SARAIVA, J. I. A.; MÜGGE, E. *Literatura na Escola: propostas para o ensino fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SCHNEUWLY, B.. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e Organização de Roxane Rojo & Gláís de Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.
- SILVA, S. B. *As contribuições da teoria dos multiletramentos na formação do professor de língua inglesa no ensino básico: reflexões iniciais*. Revista X, v. 1, p. 61-75, 2012.
- SOARES, M. B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel (Org). *Leitura: Perspectivas Interdisciplinares*, 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- CLARABOIA, Jacarezinho/PR, n.20, p. 71-100, jul./dez, 2023. ISSN: 2357-9234.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SPALDING, M. *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século e a reinvenção do miniconto na literatura brasileira contemporânea*. Porto Alegre, 2008. Dissertação (Mestrado em Literaturas Brasileira, Portuguesa e Luso-africanas), Instituto de Letras Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

STREET, Brian. *Letramentos sociais*. São Paulo, Ed, Parábola, 2014.

XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. In. SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ZAVALA, L. Estratégias literárias, hibridación Y metaficción en La Sueñera de Ana Maria Shua. In: Buchanan, Rhonda (org.) *El río de los sueños. Aproximaciones críticas a la obra de Ana María Shua*. Washington: OAS, colección Interamas, n. 70, 2001. Disponível em: <http://www.iacd.oas.org/interamer/interamerhtml/shua/monozavala.htm> . Acesso em 20/09/2022.

Recebido em: 3/1/2023

Aprovado em: 4/6/2023

## Anexo I

Um pouco sobre mim :3

Caia mil a tua esquerda e dez mil a tua direita e tu não serás atingido- Salmo 113

Frase do dia

Tenho 16 anos, filha de pais separados, mas nunca me impediu de ser feliz. Sou sonhadora, e tudo que sonho corro atrás, porque sei que ninguém sonhara o mesmo que eu! Sou católica, estudo (colegio/cursos). Gosto muito de frases que me motivam a crer que tudo pode se realizar independente do que seja. Me acho brava, mas muito determinada, não importa a situação!

Resume Glog by mandialves  
by mandialves  
Copyright © 2014 Glogster EC Inc.

Glogster EDU  
edu.glogster.com

## Anexo II

# Paris

Era uma menina que sonhava em conhecer Paris, e entre suas diversas atrações, a mais prestigiada por ela era a torre Eiffel. De lá jogar um pequeno aviãozinho em que acabara de ganhar.

Por não ser uma moça estudada e não ter dinheiro para viajar, ela achava que seria um sonho impossível de ser realizar.

Mais foi então em um concurso em que acaba de participar, ganhou uma certa quantia em dinheiro e os seus sonhos ela foi realizar.

Passou um certo tempo de sua casa até lá, a viagem era longa mais nada a impediria.

Foi então que uma grande torre ela avistou, diante de seus olhos, ela mal acreditou, ansiosa ela partiu para topo, onde para ela era o topo do mundo, ela de lá seu aviãozinho jogou.