



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LUCIANE APARECIDA DA SILVA GARRETT

**PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEXTAL:
O CONTAR E O RECONTAR DE UM CONTO**

Londrina
2025

LUCIANE APARECIDA DA SILVA GARRETT

**PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEXTAL:
O CONTAR E O RECONTAR DE UM CONTO**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo ProfLetras.

Orientador: Prof.º Dr.º. Flávio Luís Freire Rodrigues.

Londrina
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de
Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

G239p Garrett, Luciane Aparecida da Silva .
Práticas de produção textual: : o contar e o recontar de um conto /
Luciane Aparecida da Silva Garrett. - Londrina, 2025.
131 f.

Orientador: Flávio Luís Freire Rodrigues..

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual
de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Mestrado
Profissional em Letras, 2025.

Inclui bibliografia.

1. Produção textual - Tese. 2. miniconto - Tese. 3. conto - Tese. 4. escrita - Tese.
I. Rodrigues., Flávio Luís Freire . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de
Letras e Ciências Humanas. Programa de Mestrado Profissional em Letras. III.
Título.

CDU 37

LUCIANE APARECIDA DA SILVA GARRETT

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEXTO:
O CONTAR E O RECONTAR DE UM CONTO

Dissertação apresentada ao Departamento de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina, orientado pelo Prof.º Dr.º Flávio Luís Freire Rodrigues.

BANCA EXAMINADORA

Prof.º Dr.º Flávio Luís Freire Rodrigues
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.º Dr.^a Andréia Cunha M. Santana
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.º Dr.^a Lolyane Cristina G. de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 13 de maio de 2025.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, expresso minha profunda gratidão a Deus, por me conceder a oportunidade de realizar este sonho e por iluminar meu caminho ao longo desta jornada.

À minha mãe, que foi minha fortaleza e companheira fiel, enfrentando comigo a rotina intensa de viagens entre Campo Largo e Londrina ao longo de um ano. Seu apoio incondicional foi essencial para que eu chegasse até aqui.

À minha família, por estar ao meu lado em todos os momentos, oferecendo suporte e incentivo, tornando este percurso mais leve e possível.

Aos que, direta ou indiretamente, contribuíram para este projeto, seja por meio de palavras de encorajamento, gestos de ajuda ou por simplesmente acreditarem em mim. A presença de cada um foi fundamental.

Aos meus alunos, que são minha maior motivação e inspiração para seguir aprimorando meu conhecimento e minha prática. Vocês são a razão pela qual continuo buscando crescimento e excelência.

Sou imensamente grata a todos que, de alguma forma, fizeram parte desta caminhada.

RESUMO

GARRETT, Luciane Aparecida da Silva. ***Práticas de produção de texto***: o contar e o recontar de um conto. 2025. 131 f. Dissertação do Mestrado Profissional – ProfLetras – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

A produção textual é uma habilidade essencial para o desenvolvimento cognitivo e criativo dos estudantes. No entanto, após a pandemia de Covid-19, muitos alunos enfrentaram dificuldades significativas nessa área. Com o objetivo de abordar essas lacunas, este projeto propôs práticas pedagógicas eficazes, centradas no ensino do gênero miniconto. Para compreender plenamente o miniconto, é fundamental entender o conto, pois todas as suas características essenciais estão presentes no miniconto, ainda que de maneira mais condensada. O conto, como narrativa breve, possui personagens, enredo e um desfecho impactante, características que se intensificam no miniconto devido à sua extrema concisão. O projeto visou o desenvolvimento de um caderno pedagógico dedicado ao gênero miniconto, buscando estimular a criatividade e aprimorar a habilidade de escrita dos alunos de um colégio estadual localizado na região metropolitana sul, no município de Campo Largo. A iniciativa foi implementada por meio de oficinas práticas, nas quais os alunos participaram de atividades de escrita criativa alinhadas com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP). As atividades incluíram a leitura e análise de contos e minicontos, seguidas pela produção de textos autorais. Os resultados indicaram que os alunos desenvolveram maior capacidade de escrita concisa e eficaz, além de um fortalecimento da criatividade. Através das oficinas, os estudantes exploraram diferentes estilos e técnicas narrativas, o que contribuiu para uma melhoria significativa na qualidade de suas produções textuais. Especificamente no gênero miniconto, evidenciou-se um avanço na habilidade de síntese e impacto narrativo, reforçando a importância desse gênero como ferramenta pedagógica.

Palavras-chave: produção de texto; conto; miniconto; escrita; Profletras.

ABSTRACT

GARRETT, Luciane Aparecida da Silva. ***Text production practices***: the telling and retelling of a story. 2025. 131 p. Dissertação do Mestrado Profissional – ProfLetras – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

Writing is an essential skill for students cognitive and creative development. However, after the COVID-19 pandemic, many students faced significant difficulties in this area. In order to address these gaps, this project proposed effective pedagogical practices focused on teaching the short story genre. To fully understand microfiction, it is essential to understand the short story, since all of its essential characteristics are present in microfiction, albeit in a more condensed form. The short story, as a short narrative, has characters, a plot, and an impactful ending, characteristics that are intensified in the short story due to its extreme conciseness. The project aimed to develop a pedagogical notebook dedicated to the short story genre, seeking to stimulate creativity and improve the writing skills of students at a state school located in the southern metropolitan region, in the municipality of Campo Largo. The initiative was implemented through practical workshops, in which students participated in creative writing activities aligned with the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC) and the Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP). The activities included reading and analyzing short stories and short stories, followed by writing original texts. The results indicated that the students developed a greater ability to write concisely and effectively, in addition to strengthening their creativity. Through the workshops, the students explored different narrative styles and techniques, which contributed to a significant improvement in the quality of their written work. Specifically in the short story genre, there was an improvement in the ability to synthesize and create narrative impact, reinforcing the importance of this genre as a pedagogical tool.

Key-words: text production; mini-story; writing; Profletras.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Prática de leitura e a prática da produção de texto	21
Figura 2 – Competências específicas	24
Figura 3 – Fluxograma referente à etapa do Ensino Fundamental.....	31
Figura 4 – Definição de texto	41
Figura 5 – Características essenciais ao gênero	51
Figura 6 – Tirinha Armandinho	61
Figura 7 – Gráfico 1.....	117
Figura 8 – Gráfico 2.....	117
Figura 9 – Gráfico 3.....	118
Figura 10 – Gráfico 4.....	118
Figura 11 – Gráfico 5.....	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Eixos organizadores	20
Quadro 2 – Gêneros textuais sugeridos	21
Quadro 3 – Competências específicas de linguagem para o Ensino Fundamental ..	24
Quadro 4 – Campo de atuação nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental...	26
Quadro 5 – Objetivos a serem atingidos na prática de produção de texto	27
Quadro 6 – Caderno de Oficinas	59
Quadro 7 – Textos e notas biográficas utilizados nas oficinas	63
Quadro 8 – Atividade de análise e interpretação dos minicontos trabalhados nas oficinas.....	64
Quadro 9 – Roteiro de análise dos elementos narrativos do miniconto	66
Quadro 10 – Textos finais produzidos na Oficina 2	79
Quadro 11 – Textos finais produzidos na Oficina 3	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNSB – Conselho Nacional de Saúde do Brasil

CREP – Currículo da Rede Estadual do Paraná

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

EM – Ensino Médio

LP – Língua Portuguesa

PT – Produção Textual

REP – Referencial Curricular do Paraná

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEED – Secretaria de Estado da Educação

UEL – Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	DIRETRIZES E DESCAMINHOS: O PAPEL DOS DOCUMENTOS OFICIAIS NA PRODUÇÃO TEXTUAL	18
2.1	Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNS) de língua portuguesa	18
2.2	Base Nacional Curricular (BNCC)	22
2.3	Referencial curricular do Paraná e o currículo da rede estadual do Paraná	30
3	REFLEXÕES SOBRE O USO DE PLATAFORMAS DIGITAIS NA PRODUÇÃO TEXTUAL: O CASO DA REDAÇÃO PARANÁ	33
4	ENTRE LINHAS E IDEIAS: A ESCRITA COMO FERRAMENTA DE EXPRESSÃO NA ESCOLA	35
4.1	A escrita no contexto escolar	37
4.2	O texto como fonte de trabalho em LP	40
5	DA NARRATIVA À ESSENCIA: O CONTO E O MINICONTO COMO ESPELHOS LITERÁRIOS	45
5.1	O miniconto	48
6	CONSTRUINDO CAMINHOS CRIATIVOS: A ABORDAGEM METODOLÓGICA DO PROJETO	53
6.1	Natureza	53
6.2	Objetivos	54
6.3	Abordagem	54
6.4	Procedimento	55
6.5	Contexto de pesquisa	57
7	UM CADERNO, MUITAS HISTÓRIAS: ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DO MINICONTO	59
7.1	Oficina 1: conceituando	60
7.2	Oficina 2: enfatizando o miniconto	61
7.3	Oficina 3: produzindo e ampliando	62
7.4	Oficina 4: o conto e os elementos da narrativa	64

7.5	Oficina 5: aprofundando a concisão	67
7.6	Oficina 6: reverso e reflexo: a arte de recontar	70
8	ENTRE PALAVRAS E REFLEXÕES: O OLHAR CRÍTICO	
	SOBRE AS PRODUÇÕES TEXTUAIS.....	74
8.1	Oficina 1: introdução ao gênero miniconto.....	75
8.2	Oficina 2: análise prática – compreendendo o miniconto	75
8.2.1	Análise da produção I.....	78
8.3	Oficina 3: exemplos de minicontos	81
8.3.1	Análise da produção II.....	81
8.4	Oficina 4: elementos da narrativa em minicontos	85
8.4.1	Análise da produção III.....	87
8.5	Oficina 5: aprofundando a concisão: miniconto, nanoconto e microconto	99
8.5.1	Análise da produção IV	101
8.6	Oficina 6: reverso e reflexo: a arte de recontar	104
8.6.1	Análise da produção V	108
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS: O IMPACTO DAS OFICINAS NA ESCRITA E CRIATIVIDADE DOS ESTUDANTES.....	116
	REFERÊNCIAS	121
	APÊNDICES	126

1 INTRODUÇÃO

“No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra.”

Carlos Drummond de Andrade

A produção textual é uma habilidade essencial que contribui para o desenvolvimento cognitivo, dialógico e criativo dos estudantes. No entanto, tem sido um desafio tanto para os discentes quanto para os professores, principalmente no contexto de ensino e aprendizagem da escrita formal. Embora os docentes possuam conhecimento sobre as regras gramaticais, a dificuldade está em orientar os alunos na aplicação dessas normas de maneira eficaz, garantindo que desenvolvam autonomia na produção textual.

Diante do cenário educacional pós-pandemia da Covid-19, percebe-se uma defasagem na competência linguística dos estudantes, o que reforça a necessidade de revisão das práticas pedagógicas em sala de aula, visando fortalecer o ensino da escrita e aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.

Outro ponto importante a ser observado é que escrever requer que o autor se expresse e argumente com coesão e coerência, garantindo assim que o texto seja organizado e tenha sentido. A produção de um bom texto não só demanda imaginação e criatividade, mas também habilidade dialógica. Entretanto, nota-se uma falta de motivação e interesse pela escrita entre muitos estudantes, um desafio que necessita de atenção.

Então, questiono: como podemos desenvolver habilidades de escrita de qualidade na escola? Como promover o ensino e a aprendizagem da língua escrita de forma significativa? Essas perguntas são particularmente inquietantes para nós, professores de Língua Portuguesa.

Refletindo sobre minha trajetória, percebo que a escrita sempre me desafiou. Ao longo da minha caminhada, enfrentei dificuldades consideráveis, especialmente na reescrita de textos, ainda hoje, essa etapa me exige grande esforço e dedicação. Digo isso porque sou professora há quase 30 anos na rede municipal de Campo Largo e há duas décadas na rede estadual do Paraná, e essas inquietações me acompanham desde o início da minha carreira.

Quando me formei no magistério, fui apresentada a uma turma de 4^a

série, atualmente 5º ano, e logo me deparei com um aluno com habilidades excepcionais na área da linguagem, que demonstrava um domínio extraordinário da escrita. Com pouca experiência na época, senti dificuldades para auxiliá-lo no processo de reescrita, um desafio que, de certa forma, ainda me gera apreensão em sala de aula.

A escrita nunca foi fácil para mim. Durante minha infância, o ato de produzir textos era um esforço considerável e, até hoje, sinto que escrever demanda um processo longo e meticuloso. Talvez essa sensação venha da forma como fui alfabetizada, por meio de uma cartilha que deixou marcas em minha percepção da linguagem. Expressões como "baba do boi é boa" ainda ressoam e, de certo modo, influenciam minha maneira de lidar com a produção textual.

Mesmo assim, sigo aprimorando essa habilidade, compreendendo cada vez mais sua importância na construção do conhecimento e no desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Afinal, ensinar escrita não significa apenas transmitir regras gramaticais, mas abrir caminhos para que os alunos encontrem sua própria voz no universo das palavras.

Destaco que, durante todo meu percurso profissional, busquei sanar tais inquietudes. Porém, diante da nova proposta da Secretaria Estadual de Educação (SEED) do Paraná, que implementou a plataforma Redação Paraná, e com a reformulação da grade curricular de Língua Portuguesa, com 3 aulas semanais de Língua Portuguesa e 2 aulas semanais de Redação e leitura, percebo que o trabalho de produção textual ficou ainda mais fragmentado.

Diante dessa realidade, ciente da dificuldade e do desejo de estimular meus estudantes a produzirem bons textos, decidi elaborar um caderno de atividades que proporcione oportunidades e enriqueça o desenvolvimento pessoal e literário dos alunos, usando o gênero miniconto como prática de produção de texto.

A escolha desse gênero ocorreu porque o miniconto é uma narrativa curta, o que facilita a leitura e a compreensão do texto. Apesar de sua brevidade, o conto é capaz de desenvolver habilidades de leitura e escrita, porque ao escrever um conto, o escritor deve ser capaz de transmitir uma história completa em um número limitado de palavras, o que requer habilidades de escrita concisa e eficaz.

A escrita, conforme Koch (2008), é vista como um processo de produção textual, no qual o escritor utiliza seus conhecimentos e emprega diversas

estratégias. Isso implica que o escritor não siga um caminho linear, ao contrário, ele "pensa" sobre o que vai escrever e sobre o leitor, escreve, revisa ou reescreve conforme necessário, em um fluxo contínuo e interativo, o que destaca a importância de se pensar em práticas e estratégias que levem os estudantes a ressignificar a atividade de produção de texto.

Para a pesquisa, também foram levados em consideração os documentos que norteiam a educação básica, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos da educação básica devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades de ensino. Ela estabelece diretrizes claras para o ensino de língua portuguesa, destacando a importância da produção de textos como uma das competências essenciais a serem trabalhadas ao longo da educação básica. A BNCC enfatiza a necessidade de os estudantes serem capazes de produzir textos em diferentes gêneros, compreendendo suas características e finalidades comunicativas. Destaca-se também que o trabalho com a produção textual promove a criatividade como estratégia para ampliar a habilidade de escrita dos alunos. Os atos de escrever e reescrever exercitam a arte de pensar e aprimora sua escrita textual. O próprio documento esclarece que se deve:

Desenvolver estratégias de **planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos**, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. (BRASIL, 2017, p. 76, grifo nosso).

Vale destacar que outro documento que norteia a disciplina de Língua Portuguesa é o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), que considera a produção de texto uma competência que deve ser contemplada na disciplina de língua portuguesa, pois envolve o desenvolvimento das habilidades dialógicas, de argumentação, criatividade e criticidade dos estudantes, relacionando-se, assim, com as competências gerais da Educação Básica, previstas na BNCC. Além disso, o CREP apresenta os campos de atuação que orientam a produção de textos em diferentes gêneros e situações comunicativas. São eles: jornalístico/midiático, da vida pública, das práticas de estudo e pesquisa e artístico/literário. Cada campo de atuação traz exemplos de gêneros textuais relacionados, bem como

sugestões de encaminhamentos para o trabalho com a leitura/escuta, a oralidade, a análise linguística/semiótica e a escrita.

Nesse contexto, o presente projeto de pesquisa tem como objetivo geral desenvolver um caderno pedagógico para acompanhar a evolução dos alunos de um colégio estadual da área metropolitana sul, localizado em Campo Largo, no Paraná, na produção de texto, especificamente do gênero miniconto. Os objetivos específicos da pesquisa serão: verificar o que os documentos norteadores de ensino de Língua Portuguesa dizem respeito à produção textual, investigar e articular os conhecimentos teóricos sobre o gênero, suas características e estrutura com práticas pedagógicas que estimulem a criatividade; desenvolver habilidades de escrita; aprimorar a capacidade de planejamento narrativo; compreender as nuances da linguagem literária; e desenvolver a habilidade de produção textual autônoma.

Compreendo que o miniconto permite que os alunos revisitem narrativas conhecidas, reinterpretando-as e criando suas próprias revisões, o que estimula o pensamento crítico e a autonomia na produção de texto. Portanto, este projeto de pesquisa busca contribuir para a prática pedagógica ao desenvolver um caderno que promova a análise do gênero conto como estratégia de produção de texto. Espera-se que os resultados obtidos a partir da implementação das unidades didáticas propostas sirvam de referência para os professores, auxiliando-os na promoção de aulas mais dinâmicas, criativas e eficazes no ensino da produção textual na Educação Básica.

O presente trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética, conforme Parecer 6.795.182, e está dividido em nove capítulos.

O primeiro capítulo apresenta a introdução do trabalho o qual apresenta o tema da pesquisa. No segundo capítulo são analisados os documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa, com foco na produção de textos. Dentre eles, destacam-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo Referencial da Educação do Paraná (CREP) e o Referencial Curricular do Paraná (RCPR), fundamentais para a organização das práticas pedagógicas voltadas ao ensino da escrita. Além disso, esse capítulo traz reflexões sobre o campo artístico-literário, com ênfase no gênero conto, explorando sua relevância no desenvolvimento da escrita e da leitura crítica.

O terceiro discute o uso da plataforma Redação Paraná na aplicação das oficinas realizadas no projeto de pesquisa.

No quarto capítulo é apresentada a fundamentação teórica sobre o desenvolvimento da escrita e o ensino da produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa, abordando especialmente os gêneros conto e miniconto. São discutidos conceitos-chave, metodologias e desafios enfrentados pelos docentes na construção de práticas pedagógicas voltadas para a escrita significativa.

No quinto capítulo, são definidos os conceitos de conto, conto contemporâneo e miniconto, proporcionando um panorama histórico e teórico dessas narrativas. Além disso, esse capítulo contextualiza as mudanças estruturais e estilísticas que ocorreram ao longo do tempo, refletindo as transformações no modo de contar histórias.

O sexto capítulo apresenta a metodologia utilizada na pesquisa, detalhando sua natureza, objetivos, abordagem, procedimentos e contexto de aplicação. Essa seção estabelece os critérios que orientaram o desenvolvimento do estudo, fundamentando a análise dos resultados obtidos.

No sétimo capítulo, é apresentado o roteiro da proposta pedagógica, estruturado no caderno pedagógico, que se divide em sete oficinas. Cada uma delas é descrita em detalhes, evidenciando seus objetivos, estratégias e impactos na aprendizagem dos estudantes.

O oitavo capítulo traz a análise das produções textuais dos estudantes, resultantes da aplicação do caderno pedagógico. Os textos são examinados à luz dos critérios de avaliação do miniconto, permitindo uma compreensão da evolução da escrita dos alunos e dos desafios enfrentados ao longo do processo.

Por fim, o nono capítulo discute os impactos das oficinas e as considerações finais, considerando a percepção dos estudantes sobre o trabalho desenvolvido. Essa análise busca compreender a eficácia da abordagem proposta e identificar aspectos que podem ser aprimorados para fortalecer a aprendizagem da produção textual.

2 DIRETRIZES E DESCAMINHOS: O PAPEL DOS DOCUMENTOS OFICIAIS NA PRODUÇÃO TEXTUAL

“Que a inspiração chegue, não depende de mim. A única coisa que posso fazer é garantir que ela me encontre trabalhando.”

Pablo Picasso

No Brasil, a educação é respaldada por uma série de documentos legais que regulamentam o ensino, com o objetivo de garantir o acesso universal à educação básica e promover aprimoramentos no sistema educacional nacional. Esses documentos variam em termos de abrangência, incluindo regulamentos em nível nacional, estadual, municipal e institucional, os quais oferecem diretrizes e orientações para o planejamento e a implementação do ensino.

Dentro do contexto do ensino da língua portuguesa, a habilidade de produção textual é considerada fundamental para a formação dos estudantes. Quando se discute texto, é essencial considerar aqueles que têm circulação social, entre outras modalidades.

Nessa perspectiva, este capítulo se propõe a analisar como os documentos orientadores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo de Referência do Estado do Paraná (CREP), abordam o ensino da produção textual, identificando suas diretrizes, pontos positivos, desafios e como é concebido o trabalho com produção textual no Ensino Fundamental Anos Finais.

2.1 PARÂMETROS NACIONAIS CURRICULARES (PCNS) DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os PCNs¹, introduzidos em 1997, fornecem diretrizes para o ensino de produção textual (PT), porém é fundamental reconhecer que a PT também é influenciada por contextos socioculturais, experiências individuais dos alunos e práticas pedagógicas dos professores. Eles estabelecem objetivos claros para o

¹ **Parâmetros Curriculares Nacionais** são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal que orientam a educação no Brasil. São separados por disciplina. Além da rede pública, a rede privada de ensino também adota os parâmetros, porém sem caráter obrigatório e foram instituídos como Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio por meio da Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998.

desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, incluindo a produção de textos variados.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino de língua portuguesa foi reavaliado, motivado tanto por fatores internos — relacionados ao desenvolvimento de novos paradigmas no campo das ciências e da linguagem — quanto por influências externas, como pesquisas interdisciplinares em áreas como psicologia, sociologia, linguística, psicolinguística e sociolinguística. Essa revisão das práticas de ensino da língua visava à ressignificação de conceitos como erro construtivo, conflito cognitivo e conhecimento prévio do aluno, além de promover a construção do conhecimento conceitual por meio da interação com o objeto de estudo. Adicionalmente, houve uma mudança de perspectiva no campo das ciências da linguagem, passando a compreendê-la como uma forma de interação mediadora e constitutiva das relações sociais. Essa abordagem ressaltou a importância da diversidade textual, das práticas de leitura e produção, e da análise linguística contextualizada, evidenciando a necessidade de ensinar a partir das condições reais de uso da linguagem e de promover a reflexão sobre ela como conteúdo essencial da disciplina.

O documento afirma que o estudante deve ser um escritor de texto, ou seja, alguém que pode ser entendido pelos textos que produz, considerando que:

Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero. É alguém que sabe elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral; que sabe esquematizar suas anotações para estudar um assunto; que sabe expressar por escrito seus sentimentos, experiências ou opiniões. (Brasil, 1997, p.65)

Além disso, ele acrescenta que um bom escritor deve ser capaz de revisar e reescrever seus textos até que fiquem satisfatórios, dialogando com outras obras em suas produções. Isso revela que os parâmetros adotam uma abordagem que valoriza a expressão pessoal, a compreensão textual e a reflexão sobre a linguagem, estimulando não apenas a produção de textos, mas também a análise e transmissão de pensamentos. O documento ainda destaca que:

Quando se pretende formar escritores competentes é preciso também oferecer condições de os alunos criarem seus próprios textos e de avaliarem o percurso criador. Evidentemente, isso só se torna possível

se tiverem constituído um amplo repertório de modelos, que lhes permita recriar, criar, recriar as próprias criações. É importante que nunca se perca de vista que não há, como criar do nada: é preciso ter boas referências. Por isso, formar bons escritores depende não só de uma prática contínua de produção de texto, mas uma prática constante de leitura. (Brasil, p. 76-77)

Nesse contexto, o papel do professor passa a ser de mediador, seguindo as diretrizes estabelecidas nos PCNs². Assim, o foco do docente no texto do estudante desloca-se da simples correção para a interpretação, observando os desvios e oportunizando a reescrita, pois um texto é sempre resultado de sucessivas versões. Cria-se, portanto, um processo de didatização dos conteúdos, n qual deve haver prática constante de produção de textos orais e escritos, além de leitura e análise reflexiva dos processos anteriores, que devem se constituir em instrumentos para que o aluno amplie a competência discursiva. Pode-se afirmar que, na época, o documento rompeu com o ensino tradicional de produção de texto, contextualizando a prática e colocando os autores em situações de comunicação reais, apresentando assim o conceito de gêneros textuais.

Outro ponto apresentado é a organização dos conteúdos estabelecida por eixos organizadores. Esses eixos partem do pressuposto de que o uso da língua ocorre na prática e que os indivíduos transformam e aprimoram seus conhecimentos em situações linguísticas significativas. Por isso, os conteúdos são divididos em dois eixos:

Quadro 1 – Eixos organizadores

Língua oral: usos e formas	Língua escrita: usos e formas
Análise e reflexão sobre a língua.	

Fonte: BRASIL, 1997, p. 43.

Acrescenta que o bloco de conteúdo – Língua escrita, usos e formas é subdividido em duas práticas, a prática da leitura e a prática da produção de texto.

² O PCN entende como competência discursiva a capacidade de produzir discursos – orais ou escritos – adequados às situações enunciativas em questão, considerando todos os aspectos e decisões envolvidos nesse processo. (BRASIL, 1997 – LP, p. 35)

Essas práticas se desdobram em aspectos discursivos e notacionais³, propondo que se ensine de maneira cíclica:

Figura 1 – Prática de leitura e a prática da produção de texto



Fonte: A própria autora.

Na prática de produção de texto, os PCNs apresentam uma tabela que organiza os gêneros privilegiados para o trabalho, dividindo em linguagem oral e linguagem escrita:

Quadro 2 – Gêneros textuais sugeridos

GÊNEROS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	Canção, textos dramáticos.	LITERÁRIOS	Crônica, conto, poema.
DE IMPRENSA	Notícia, entrevista, debate, depoimento.	DE IMPRENSA	Notícia, artigo, carta do leitor, entrevista.
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	Exposição, seminário, debate.	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	Relatório de experiências, esquema e resumo de artigos, verbetes de enciclopédia.

Fonte: BRASIL, 1997, p. 57.

³ Os aspectos notacionais referem-se às características de representação gráfica da linguagem e os aspectos discursivos referem-se às características da linguagem em uso. (BRASIL, 1997 – LP, p. 44)

Conforme destacado nos PCNs, o ensino da escrita na escola passou a ser entendido como um processo complexo que vai além da simples transmissão de regras gramaticais e normas ortográficas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam a importância de uma abordagem que valorize a produção textual autêntica, a criatividade e a expressão individual dos alunos.

Nesse sentido, essa prática passou a ser concebida como um meio não só de desenvolver habilidades linguísticas, mas também de promover a reflexão, a análise crítica e a comunicação eficaz em diferentes contextos sociais. Assim, o foco se desloca da mera correção de erros para o estímulo à produção de textos significativos, capazes de expressar ideias, sentimentos e experiências dos estudantes.

2.2 BASE NACIONAL CURRICULAR (BNCC)

A BNCC⁴ foi homologada no final de 2017 para a Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental (EF), e em 2018 para o Ensino Médio (EM). Tem como objetivo promover a equidade e a qualidade da educação em todo o país. No que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, a BNCC define competências específicas que os alunos devem desenvolver, incluindo a capacidade de produzir textos em diferentes gêneros e contextos.

A primeira parte da Introdução da BNCC, intitulada “A Base Nacional Comum Curricular”, apresenta as intencionalidades do documento, seu caráter normativo e homogeneizador da educação básica – aprendizagens essenciais para cada etapa, o conceito de competências contemplado no documento e uma lista com as dez competências gerais da BNCC.

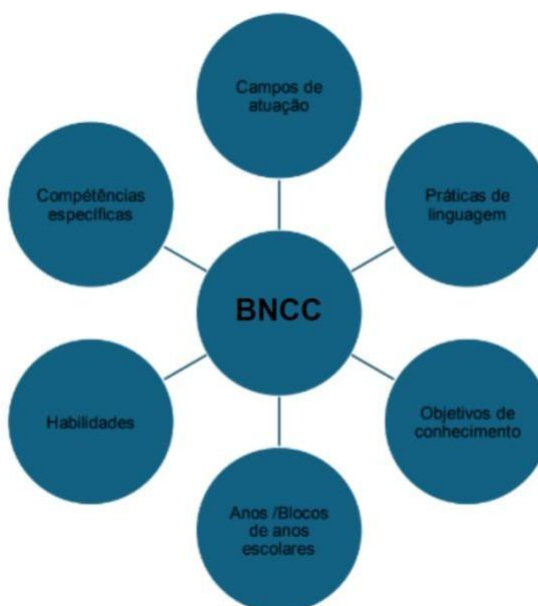
Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e orienta-se pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (Brasil, 2018, p. 7)

⁴ A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no Brasil

Após a apresentação, são destacados os marcos legais que norteiam a BNCC e os fundamentos pedagógicos que justificam o foco no desenvolvimento de competências, deixando claro o que os alunos devem “saber” e “saber fazer”, ambos princípios condutores dos conteúdos mínimos a serem aprendidos por todos os estudantes brasileiros. É enfatizado também que o enfoque pedagógico visa o desenvolvimento global dos alunos, por meio de uma educação integral que abarque as dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural, com o objetivo de contribuir para a formação de uma sociedade justa, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária (Brasil, 2018).

Ao compará-la com os PCNs, percebe-se uma continuidade em relação aos objetivos gerais, mas também mudanças na ênfase dada a certos aspectos do ensino de produção de texto, servindo de referência curricular das instituições de ensino brasileiras, regulamentando as aprendizagens essenciais para todos os estudantes do país, com a intenção de assegurar uma formação básica comum, por meio da definição de conteúdos mínimos.

A BNCC fundamenta a abordagem pedagógica ideal, destacando conceitos essenciais para o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e abordando questões relevantes sobre a estrutura do currículo. Ela também explica que o componente curricular é organizado por meio de campos de atuação, práticas de linguagem, objetos de conhecimento, anos/blocos de anos escolares e habilidades, conforme ilustrado na Figura nº 1. Embora essas categorias não sejam apresentadas de forma ordenada e linear no documento pedagógico, elas têm o propósito de organizar o currículo de maneira pedagogicamente eficaz, buscando, em última instância, promover o desenvolvimento das competências específicas propostas.

Figura 2 – Competências específicas

Fonte: A própria autora.

O documento divide o ensino por áreas, inserindo o componente curricular de Língua Portuguesa na área das Linguagens. Isso se deve ao entendimento de que as ações humanas ocorrem dentro de contextos sociais, sendo mediadas por várias formas de linguagem: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, atualmente, digital. Essas práticas permitem que os indivíduos interajam consigo mesmos e com os outros, formando-se como entidades sociais. Tais interações incorporam conhecimentos, comportamentos e valores culturais, morais e éticos. Assim, o documento propõe que a área de Linguagens deve garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas.

Quadro 3 – Competências específicas de linguagem para o Ensino Fundamental

Item	Objetivo BNCC
1	Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.

2	Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4	Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5	Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6	Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 65.

Logo no início do documento, observa-se a importância da produção textual em sala, uma vez que a escrita é uma forma de linguagem que permite expressar nossas ideias, sentimentos e experiências. A BNCC também incentiva a aprendizagem contínua e amplia as oportunidades de engajamento na vida social. Ademais, a prática de escrever possibilita a defesa de pontos de vista e a integração de tecnologias digitais, sendo considerada uma forma de expressão artística que fomenta o reconhecimento, a apreciação e o respeito por diversas manifestações culturais e artísticas.

Em seguida, apresenta-se o componente de Língua Portuguesa, que enfatiza a importância do texto como o núcleo central do trabalho em sala de aula, associando-o sempre aos seus contextos de produção e ao desenvolvimento de habilidades para o uso efetivo da linguagem em atividades de leitura, audição e produção de textos, que devem servir para ampliar as possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas.

Cabendo ao componente de Língua Portuguesa:

Proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (Brasil, 2016, p. 67-68)

Portanto, a BNCC de Língua Portuguesa define o trabalho em práticas de linguagem, oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses), propondo assim um trabalho com os quatro eixos: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica, com os seguintes campos de atuação demonstrados no quadro abaixo:

Quadro 4 – Campo de atuação nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental

Campo de atuação	Anos iniciais	Anos finais
Campo da vida cotidiana	✓	
Campo artístico-literário	✓	✓
Campo das práticas de estudo e pesquisa	✓	✓
Campo da vida pública	✓	
Campo jornalístico-midiático		✓
Campo de atuação na vida pública		✓

Fonte: BRASIL, 2018, p. 84.

Esta pesquisa explora o tema da produção de texto, concentrando-se no campo artístico-literário, particularmente na criação de contos. A análise compreende as práticas linguísticas associadas à interação e à produção de textos escritos, orais e multimodais, tanto de forma individual quanto em grupo. Este estudo também leva em conta a diversidade de propósitos e contextos de comunicação, investigando a relação entre o domínio das práticas de produção textual e as atividades de reflexão e uso da escrita, com o intuito de alcançar os

objetivos estabelecidos pela BNCC, os quais estão delineados no quadro a seguir.

Quadro 5 – Objetivos a serem atingidos na prática de produção de texto

Dimensão	Competências descritas
<p>Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana</p>	<p>Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multisssemiose e características da conectividade (uso de hipertextos e hiperlinks, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital).</p> <p>Analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc.</p> <p>Analisar aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles.</p>
<p>Dialogia e relação entre textos</p>	<p>Orquestrar as diferentes vozes nos textos pertencentes aos gêneros literários, fazendo uso adequado da “fala” do narrador, do discurso direto, indireto e indireto livre.</p> <p>Estabelecer relações de intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos, construir e referendar explicações e relatos, fazendo usos de citações e paráfrases, devidamente marcadas e para produzir paródias e estilizações.</p>
<p>Alimentação temática</p>	<p>Selecionar informações e dados, argumentos e outras referências em fontes confiáveis impressas e digitais, organizando em roteiros ou outros formatos o material pesquisado, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum, quando for esse o caso) e contemple a sustentação das posições defendidas.</p>

<p>Construção da textualidade</p>	<p>Estabelecer relações entre as partes do texto, levando em conta a construção composicional e o estilo do gênero, evitando repetições e usando adequadamente elementos coesivos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática.</p> <p>Organizar e/ou hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico discursivas em jogo: causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.</p> <p>Usar recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada e adequada, tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos.</p>
<p>Aspectos notacionais e gramaticais</p>	<p>Utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc., sempre que o contexto exigir o uso da norma-padrão.</p>
<p>Estratégias de produção</p>	<p>Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/ campo de circulação, adequação à norma-padrão etc.</p> <p>Utilizar softwares de edição de texto, de imagem e de áudio para editar textos produzidos em várias mídias, explorando os recursos multimídias disponíveis.</p>

Fonte: BRASIL, 2018, p. 77-78.

Esses objetivos destacam a importância de refletir sobre os contextos de produção e circulação dos textos, bem como a necessidade de uma análise cuidadosa dos aspectos formais, estilísticos e linguísticos que influenciam a comunicação em diferentes mídias e campos de atividade humana.

Sugere-se, assim, que a produção textual, da mesma forma que a leitura, não deve ser descontextualizada. Ambas devem estar inseridas em situações

efetivas de produção de textos que pertençam aos gêneros circulantes nos diversos campos de atividade humana. Nesse sentido, a BNCC propõe uma abordagem interdisciplinar, integrando a produção de texto e a leitura com outras áreas do conhecimento, contextualizando a aprendizagem e tornando-a mais significativa. Por ser um documento mais recente que os PCNs, a BNCC traz reflexões mais contemporâneas sobre o ensino da língua portuguesa, incorporando também novas tecnologias e linguagens.

Por outro lado, a BNCC tem caráter obrigatório e é usada com matriz curricular em todo o país e principalmente para o sistema de avaliação, uniformizando o ensino sem levar em consideração a diversidade linguística, cultural, econômica e social de cada região de uma nação repleta de diversidade. Também, segundo Geraldi (2015), o documento “peca por exigir um trabalho com uma enormidade de gêneros anulando o ponto de partida teórico da interação que define o próprio fenômeno da linguagem”. Conforme apontado por Ribeiro (2018), a BNCC apresenta diversas dificuldades. Uma delas está relacionada à idealização de uma educação uniforme, que desconsidera as desigualdades sociais e econômicas do Brasil. Dado o sucateamento de muitas escolas públicas e os desafios externos, como a violência e o tráfico de drogas, é irrealista pensar que todas as crianças possam desenvolver as mesmas habilidades. Outro problema destacado envolve as diferenças regionais, especialmente no que tange à oralidade. Apesar de serem mencionadas no documento, a BNCC não propõe análises ou reflexões concretas para tratar essas questões em sala de aula, enquanto os PCN incluíam sugestões para lidar com esses desafios.

Já no âmbito do Ensino de Língua Portuguesa, Ribeiro (2018) também critica a BNCC por enfatizar a língua culta como padrão principal e privilegiar certos gêneros literários, como poemas e narrativas de ficção. A falta de interdisciplinaridade nos componentes curriculares é outro ponto negativo, já que são apresentados isoladamente.

Gasparin (2018) observa que, embora a BNCC organize o ensino de Língua Portuguesa em cinco eixos, ela não trata a literatura como um eixo específico, associando-a, principalmente, à leitura. Machado (2019) reforça essa crítica, apontando para a falta de valorização da literatura infantojuvenil, com foco exclusivo em obras clássicas, o que pode dificultar a adaptação dos estudantes a

essa abordagem e tornar o ensino menos atrativo. Ainda assim, Machado defende que a literatura possui um potencial único de integrar estudos relacionados a cultura, história, política, entre outros, sendo parte importante dos gêneros discursivos.

Por sua vez, Morais e Machado (2021) destacam outra falha da BNCC: a ausência de orientações claras para a construção dos currículos. Os autores argumentam que, sem diretrizes detalhadas, os objetivos, competências e habilidades estabelecidas dificilmente se materializam de forma eficiente em sala de aula. Eles concluem que a base adota uma visão tecnicista e produtivista, sem atenção adequada às necessidades do ensino.

2.3 REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ E O CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ

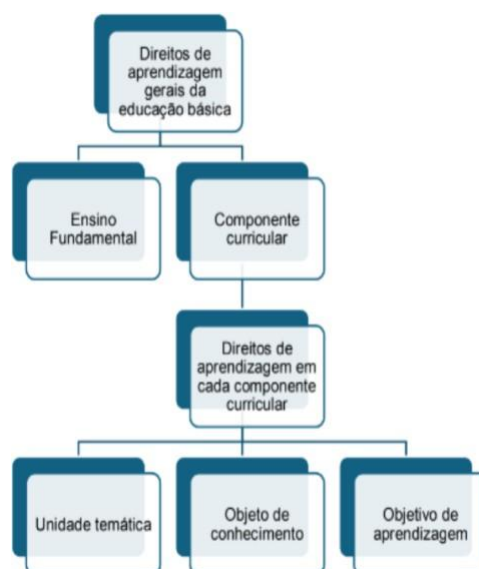
Com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, que estabelece novas diretrizes curriculares nacionais, os estados começaram a desenvolver seus referenciais e diretrizes curriculares. Isso permitiu que as escolas reformulassem suas propostas pedagógicas curriculares, orientadas pelas novas políticas nacionais e estaduais. No Paraná, logo após a aprovação da BNCC em 2017, iniciou-se a formulação do Referencial Curricular do Paraná (RCPR), aprovado em 2018, tornando o estado o primeiro a reformular as políticas curriculares de acordo com a BNCC. Esse documento estabelece os direitos e objetivos de aprendizagem a serem alcançados nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em cada componente curricular. No início do ano de 2020, foi divulgado um documento que complementa o RCPR, o chamado Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), que está sendo implementado nas escolas por meio de formações continuadas, da reformulação das Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC) e da inserção no sistema de registro de classe.

O RCPR é composto por 901 páginas e inicia com uma introdução que apresenta o referencial. Esta seção introdutória inclui a contextualização, princípios, direitos e orientações que fundamentam o processo de elaboração do CREP. Observa-se que os documentos estaduais reforçam as diretrizes nacionais, considerando o texto a unidade central de trabalho e as situações reais

de enunciação, as quais são abrangidas por diferentes campos de atuação, o que permite, durante o processo de aprendizagem, visualizar a forma e o conteúdo, além de aprender as estruturas do gênero textual.

No decorrer do documento, é abordado o processo de sua elaboração, sua estrutura e os princípios que o orientam e fundamentam. Em seguida, são apresentados os denominados direitos de aprendizagem gerais da Educação Básica, dos quais se desdobram os princípios e direitos específicos para a Educação Infantil e, posteriormente, para o Ensino Fundamental. Esse último está organizado em um texto introdutório seguido de componentes curriculares. Para uma compreensão mais clara, são apresentadas duas representações gráficas da organização do documento:

Figura 3 – Fluxograma referente à etapa do Ensino Fundamental



Fonte: A própria autora

No Ensino Fundamental, os currículos são estruturados com base nos denominados “direitos de aprendizagem gerais da Educação Básica”. Conforme o Referencial Curricular do Paraná (RCPR), “os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são também descritos na BNCC como ‘competências e habilidades’ a serem alcançadas nas diferentes etapas da educação básica” (Paraná, 2018, p. 3). No que concerne à sua organização, o CREP é subdividido em componentes curriculares, apresentando um breve texto introdutório com o propósito de listar os conteúdos a serem abordados nas

escolas, complementando o texto do RCPR, que aborda conceitos e objetivos. Em seguida, são fornecidas listagens de conteúdos e a indicação de sua divisão trimestral em cada disciplina, abrangendo toda a etapa do Ensino Fundamental. Ainda no aspecto estrutural do currículo, o CREP propõe os conteúdos e sua divisão em trimestres, tomando como referência as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades e/ou objetivos de aprendizagem da BNCC e do RCPR. Os códigos alfanuméricos são amplamente utilizados no documento, relacionando o conteúdo com as habilidades correspondentes.

Nesse contexto, destaca-se o enfoque no campo artístico-literário, com ênfase no gênero conto. Segundo as diretrizes presentes nos documentos, é esperado que os professores exponham os estudantes a manifestações artísticas e culturais, especialmente textos literários, durante os anos finais do ensino fundamental, visando à compreensão e apreciação por parte dos alunos. Isso se traduz na ampliação e diversificação das práticas de leitura, produção, compreensão, apreciação e compartilhamento de textos de diversos gêneros, em diferentes mídias, objetivando que eles compreendam e apreciem, ampliando e diversificando as práticas de leitura, produção, compreensão, apreciação e compartilhamento de textos de diversos gêneros, em diferentes mídias.

Vale ressaltar que o CREP é um documento do estado do Paraná, que busca adaptar as diretrizes nacionais à realidade local. No que se refere ao ensino de língua portuguesa, oferece orientações específicas, incluindo o trabalho com o gênero conto na produção de texto. O documento aponta para a importância de considerar as particularidades regionais e culturais na elaboração das diretrizes curriculares, além de destacar desafios na garantia da coerência e alinhamento com os documentos nacionais. Destaca também que o trabalho com produção de texto “deve compreender o planejamento, a escrita, a revisão, a reescrita, a edição e a publicação, visando à reflexão sobre cada uma dessas práticas e o cumprimento do objetivo específico de cada gênero: informar, advertir, argumentar, propor, dialogar, divertir, compartilhar ideias etc.” (CREP, 2021, p. 8)

Após a análise dos documentos norteadores, é possível observar que os documentos oficiais que regem a Educação Linguística brasileira e os teóricos e pesquisadores do campo da Linguística e Ensino de Língua Portuguesa são enfáticos em relação à importância da prática da escrita na escola.

3 REFLEXÕES SOBRE O USO DE PLATAFORMAS DIGITAIS NA PRODUÇÃO TEXTUAL: O CASO DA REDAÇÃO PARANÁ

“Um livro é a prova de que os homens são capazes de fazer magia.”

Carl Sagan

Ao tratar da temática da produção textual, é necessário abordar a plataforma Redação Paraná. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com base nos estudos disponíveis sobre o tema. Contudo, como já observa Zorzo (2023), ainda são escassas as produções acadêmicas a respeito da plataforma, tendo em vista sua recente implantação na rede estadual de educação, em 2020.

No contexto do Paraná, a disciplina de Língua Portuguesa passou por uma reorganização em sua carga horária. Hoje, são oferecidas três aulas semanais voltadas para conteúdos tradicionais da disciplina, que incluem o uso da plataforma Quizzes. Essa plataforma promove práticas interativas de aprendizagem por meio de jogos e desafios associados às aulas disponibilizadas no RCO (registro de classe online).

Além disso, foram criadas duas aulas específicas para a disciplina de *Redação e Leitura*, que contam com suporte tecnológico de duas plataformas: o Leia Paraná e o Redação Paraná. A plataforma Leia Paraná oferece acesso a livros digitais. Já a plataforma Redação Paraná, por sua vez, utiliza inteligência artificial para auxiliar os alunos na escrita. O sistema sugere correções automáticas e aponta melhorias possíveis.

Durante as atividades realizadas nas oficinas, a plataforma Redação Paraná foi utilizada como recurso pedagógico, devido à obrigatoriedade estabelecida pela mantenedora da rede estadual de ensino. Esse recurso tecnológico desempenhou um papel significativo no processo de revisão textual dos estudantes, proporcionando uma análise automatizada de aspectos como ortografia, pontuação e redundâncias presentes nas produções narrativas. A plataforma apresenta rubricas, que servem como critérios avaliativos, que orientam tanto os professores quanto os alunos a identificar e revisar os critérios específicos que necessitam aprimoramento.

Sabe-se que a avaliação, dentro do contexto educacional, é entendida como um processo contínuo e formativo que acompanha o desenvolvimento dos

alunos, gerando dados relevantes para o planejamento e replanejamento das atividades escolares. Trata-se de um momento essencial que não apenas mede o desempenho, mas também orienta a aprendizagem.

As rubricas, no contexto da prática avaliativa, são descritas por Fernandes (2021) como instrumentos simples e úteis para avaliar o que os alunos precisam saber, fazer e aprender, auxiliando tanto professores quanto estudantes. No entanto, a plataforma Redação Paraná apresenta algumas limitações. Ferragini e Silva (2023) observam que suas propostas se distanciam dos princípios de linguagem e escrita recomendados por documentos oficiais, pois muitas vezes se restringem a produções descontextualizadas, sem explorar adequadamente a multimodalidade e os recursos próprios do ambiente digital. Nuss (2023) acrescenta que a plataforma ainda demanda melhorias em termos de software e funcionalidades, a fim de atender de forma mais eficaz ao trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, permitindo um uso mais produtivo por parte dos docentes.

Apesar dessas limitações, Gonçalves e Dias (2023) defendem que o uso da correção automatizada oferecida pela plataforma pode ser potencializado quando associado a práticas de correção textual interativas, realizadas pelo professor. Essa combinação proporciona um processo avaliativo mais completo e enriquecedor, como observado nas oficinas realizadas durante este projeto, garantindo que a ferramenta seja utilizada de forma integral e eficiente.

Nesse contexto, reforço que a plataforma Redação Paraná demonstrou ser uma aliada no desenvolvimento das habilidades de escrita dos estudantes, mas evidencio que seu uso precisa ser complementado por intervenções pedagógicas que considerem os aspectos multimodais e discursivos da produção textual. Para que a tecnologia seja plenamente integrada ao ensino de Língua Portuguesa, é essencial que ela esteja alinhada às demandas contemporâneas e às necessidades formativas dos alunos, garantindo não apenas o aprimoramento técnico da escrita, mas também sua capacidade de expressão crítica e criativa.

4 ENTRE LINHAS E IDEIAS: A ESCRITA COMO FERRAMENTA DE EXPRESSÃO NA ESCOLA

“Não se é escritor por ter escolhido dizer certas coisas, mas sim pela forma como as dizemos.”

Jean-Paul Sartre

Para discutir a escrita, é essencial entender a necessidade humana de registrar os acontecimentos ao longo do percurso da humanidade. Ela emergiu da vontade de preservar conquistas, como observado por Higounet (2003), que divide a história em duas eras distintas: antes e depois da escrita. Para ele, a escrita proporciona acesso ao mundo das ideias, permitindo a perpetuação delas.

O surgimento da escrita representa uma mudança significativa para a humanidade, marcando a transição das formas de comunicação predominantemente orais para métodos visuais e duradouros. Esse marco remonta ao período pré-histórico, no qual os seres humanos utilizavam pinturas nas paredes das cavernas para registrar informações. Posteriormente, surgiram os primeiros sistemas de escrita, conhecidos como protoescrita, desenvolvidos por civilizações antigas antes da criação de sistemas mais complexos, como os hieróglifos egípcios. Foi somente por volta de 1500 a.C. que os fenícios desenvolveram o primeiro sistema de escrita alfabética. Ao longo dos séculos, diferentes civilizações elaboraram seus próprios sistemas de escrita, culminando no sistema que hoje é ensinado nas escolas.

A escrita passou por várias transformações, desde o registro manuscrito até a digitalização e o surgimento da internet. No entanto, seu papel fundamental como meio de comunicação e registro de informações permaneceu constante ao longo da história e é inegável o papel que desempenha na sociedade.

A aprendizagem da escrita assume um papel ainda mais significativo, quando se trata de trabalhar com estudantes dos anos finais do ensino fundamental, isso porque os alunos estão em um estágio avançado de seu desenvolvimento cognitivo e linguístico. Nessa fase, a escrita não é apenas uma habilidade básica de alfabetização, torna-se uma ferramenta essencial para a comunicação eficaz, de expressão de ideias complexas e de construção do conhecimento. Também ocorre a consolidação e aprimoramento das habilidades fundamentais de escrita adquiridas nas séries iniciais. Isso inclui o domínio

da ortografia, pontuação, gramática e organização textual. Eles são incentivados a escrever em diferentes gêneros textuais, como artigo de opinião, carta argumentativa, conto, resenha, poema, entre outros, desenvolvendo assim uma compreensão mais ampla e sofisticada das convenções da linguagem escrita.

É fundamental que, no processo de aquisição da escrita no ensino fundamental, os estudantes se envolvam ativamente na produção de textos, o que os levará a refletir sobre a linguagem e sua função comunicativa. Durante a produção textual, os estudantes aplicam análises de obras de diversos autores, identificando estratégias de escrita e argumentação. Isso permitirá que desenvolvam plenamente seu potencial como escritores competentes, expressivos, criativos e autônomos.

Além de todo esse peso histórico e social, a produção escrita permite que o estudante exerça a sua cidadania bem como avance em seu percurso formativo. Outra questão, quanto ao trabalho com produção textual, é a redação do Enem, que serve como critério para o acesso a universidades públicas e privadas. Ao analisar a participação dos estudantes paranaenses na última edição (2023), podemos observar que, de acordo com o Inep, nenhum estudante obteve a nota máxima (Tancredi, 2024). Reforçando que a prática de produção textual deve ser repensada e analisada para que realmente possa formar autores de textos.

A escrita, portanto, assume um novo papel na história, não só o de registrar fatos e conhecimentos históricos, mas também formar opiniões, propagar informações e abrir portas para a universidade. Isso faz do texto do texto o objeto central no ensino de Língua Portuguesa, como já apontado no PCN e reforçado pela BNCC, que destaca a importância do texto como o espaço onde ocorre a negociação de significados, valores e ideologias, especialmente no que diz respeito às habilidades específicas. De acordo com a abordagem enunciativo-discursiva presente nos documentos oficiais, é fundamental considerar o contexto de produção ao lidar com textos e implementar atividades que envolvam leitura, expressão oral e produção de diferentes tipos de textos.

Desse modo, novas práticas de linguagens, novos modos de interagir são criados a partir de novas esferas de atividades, gerando, por seu turno, novos textos e gêneros. Ainda, os textos podem combinar variados tipos de linguagens, sendo verbais, não verbais ou até multimodais, articulando mais de um tipo de

linguagem, como desenhos, músicas, entre outros.

Para compreender um texto, reconstruir seu sentido, é preciso que o leitor/ouvinte resgate os sentidos pretendidos pelo autor, por meio de pistas explícitas ou implícitas, marcas linguísticas de coesão, estabelecendo a coerência. A coesão e a coerência na construção textual, reforçadas como tópico na Matriz do Saeb, são temas significativos na tessitura e na construção de sentido no texto. Do mesmo modo, ao produzir um texto, é necessária a reflexão do autor a respeito de seu propósito comunicativo: o contexto, a seleção do gênero discursivo em relação à esfera de circulação na sociedade, o modo como acredita que o leitor o compreenderá etc. Todas essas ações modificam-se a depender do objetivo e a quem o texto será produzido. Desse modo, no trabalho com o texto, é importante reforçar o papel dos gêneros textuais, a fim de alinhar as práticas de ensino com as diretrizes do documento.

4.1 A ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR

A escola é o principal ambiente onde os estudantes adquirem e aprimoram suas habilidades de escrita. Para Carvalho, a escrita é tanto um componente curricular quanto uma forma de comunicação que atravessa várias disciplinas. Assim o desenvolvimento da escrita é crucial para que os alunos possam enfrentar desafios não apenas no ambiente escolar, mas também em suas vidas cotidianas. Nesse sentido, Pereira (2008) destaca que saber escrever é uma habilidade importante para "apropriar-se de qualquer conhecimento" (p. 5), sendo seu domínio fundamental. No processo de desenvolvimento das habilidades de escrita, o papel do professor é primordial (Pereira, 2008).

Reforçando ainda mais a relevância da escrita em todas as disciplinas, Carvalho (2013) destaca que escrever vai além da disciplina de Português e não deve se limitar a "copiar conceitos, fazer sumários ou responder a questões". Como afirmam Koch e Elias (2010), a forma como compreendemos a linguagem influencia diretamente o modo como a escrita é abordada nas práticas escolares. As autoras enfatizam o aspecto interacional da língua, destacando a ideia de linguagem responsiva: assim como, na fala, esperamos uma resposta do interlocutor, o mesmo ocorre na escrita. Segundo as autoras:

Na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar de interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação (Koch; Elias, 2010, p.10-11).

As autoras indicam que o principal obstáculo para um ensino de escrita que produzissem textos significativos está na concepção de linguagem adotada nesse processo. Para superar esse desafio, os professores devem adotar uma concepção de linguagem que valorize a interação e a contextualização. Isso significa enxergar a língua como um fenômeno vivo e dinâmico, que se constrói nas relações sociais e culturais. Ao promover uma abordagem mais comunicativa e menos normativa, os educadores podem incentivar os alunos a produzirem textos mais autênticos e relevantes, refletindo suas próprias experiências e perspectivas.

Assim, a escola desempenha um papel essencial no desenvolvimento das habilidades de escrita, principalmente quando proporciona aos alunos uma variedade de atividades para consolidá-las na produção textual. Nesse contexto, destaque-se que a importância da escrita narrativa é particularmente crucial, permitindo práticas sistemáticas tanto em temas impostos quanto em iniciativas próprias, para tornar o processo de escrita cada vez mais automático (Sim-Sim *et al.*, 1997, p. 79). Seguindo essa mesma linha de pensamento, Barbeiro e Pereira (2007) enfatizam a importância de estimular os estudantes, desde o início de sua trajetória acadêmica, a “gerar e a gerir a variedade de possibilidades que é capaz de construir para a produção de texto” (p. 18).

É inegável a contribuição do trabalho realizado em sala de aula, já no ensino fundamental, ao dar condições para desenvolver nos alunos a confiança de que podem ser autores e de que podem escrever textos literários, como defendido por Dalla-Bona, que escrever trata de uma habilidade que a escola pode desenvolver nas crianças e que a transformação do aluno em aluno-autor depende de algumas condições indispensáveis, como ler como um autor, tomar decisões como autor, dialogar com outros autores e escrever para os leitores.

Outro autor que defende o uso de estratégias de autoria no contexto escolar é Gonzáles (2009 *apud* Dalla-Bona; Bufrem, 2013), que propõe que os alunos se

coloquem na pele de autores e vivenciem atividades que os levem a assumir certas responsabilidades ou posturas. Ainda nessa linha, Gromer e Scheidhauer (1996 *apud* Dalla-Bona; Bufrem, 2013) e Tauveron (1999 *apud* Dalla-Bona; Bufrem, 2013), concluem que a escola deve reconhecer o estudante como autor e capaz de escrever literatura, entendendo que isso não é um dom inato, mas uma habilidade a ser ensinada. O processo começa pela leitura e pela compreensão de que a escrita é um intercâmbio dinâmico com a linguagem, que envolve intenção artística e estética, imaginação e intertextualidade. Tornar-se autor vai além de criar textos usando técnicas aprendidas na leitura de outras obras; envolve também a construção de uma imagem de si no discurso para influenciar o interlocutor.

Geraldi (1997), também, ao ponderar sobre a atividade de produção de texto, nos aponta que:

[...] é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos no leitor. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do outro que um texto acabado não é fechado em si mesmo (Geraldi, 1997, p. 102).

Ou seja, um texto é produzido para ser lido e, ao escrever, já está estabelecido o diálogo entre o escritor e o(s) leitor(es). Além disso, o autor organiza a forma como ocorre a interação entre o autor e o leitor através do texto escrito, estabelecendo novas diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa, focadas no texto e na interlocução. Introduce a ideia de que, para que haja a necessidade de escrever - as condições de produção - é necessário que:

a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas); e) se escolhem as estratégias para realizar a, b, c e d. (Geraldi, 1997, p. 160)

Essas proposições apontam para abordagens práticas para que o texto tenha uma circulação pública, decidida pelo professor em conjunto com os alunos. Vale destacar que o tema “ter o que dizer” é crucial em uma proposta de produção de texto, pois não há razão para escrever se os indivíduos não acreditam ter algo relevante a dizer. Assim, o tema motiva o escritor a escrever e, ao mesmo tempo,

desperta o interesse do leitor, criando um espaço de diálogo.

4.2 O TEXTO COMO FONTE DE TRABALHO EM LP

A palavra texto, de acordo com o dicionário etimológico, tem sua origem do latim *textus*, derivado do verbo *tecere*, que significa "fazer tecido" ou "entrelaçar". Olhando para a etimologia da palavra, o texto pode ser comparado a uma tecelagem, ou seja, um entrelaçamento de elementos. Ao considerar essa definição, o texto é percebido como um produto já concluído, como uma peça de tecido. No entanto, essa concepção apresenta um problema: ela implica um papel passivo ao leitor, apenas decodificando mensagens. Além disso, tal concepção não contempla plenamente os textos digitais, como os hipertextos, cuja natureza é dinâmica e em constante transformação. Os textos literários também são caracterizados pela sua abertura e pluralidade de significados, já que diferentes leitores interpretam um mesmo texto de maneiras distintas. Portanto, atualmente, a ideia de texto como produto está sendo rejeitada, pois não reconhece o papel ativo do leitor na construção do sentido. O texto não deve ser visto como algo pronto, mas sim como um processo em constante construção, resultante da interação entre autor e leitor/ouvinte. O sentido não está no texto em si, mas é construído na interação entre ambos. Assim, o texto não se limita ao suporte material em que é apresentado, como um livro, jornal ou cartaz, pois estes são apenas meios de veiculação. Por isso, para Terra (2019), o texto é resultado de dois planos: do conteúdo (ou seja, do sentido) e da expressão, a qual pode ser manifestada de diversas maneiras, como palavras, formas, cores, movimentos, sons etc.

O texto, portanto, produz sentido e é objeto de comunicação entre sujeitos, podendo variar em conteúdo e forma, o que possibilita a categorização em diferentes gêneros textuais. Cada texto é único e possui sua própria identidade, mas ao mesmo tempo compartilha características comuns.

Outro autor que apresenta a definição de texto é Geraldi (1997, p. 99), para ele "um texto é uma sequência verbal (SV) escrita coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado". Sobre cada conceito que compõe esta definição ele faz uma explicação com exemplificações (p. 99-100).

Figura 4 – Definição de texto



Fonte: A própria autora.

Portanto, essa noção de texto, segundo Geraldí (1997, p.104),:

b) se constrói numa relação entre um eu e um tu; b) opera com elementos que, sozinhos, são insuficientes para produzir um sentido fixo; c) inevitavelmente tem um significado, construído na produção e na leitura, resultado das múltiplas estratégias possíveis de interpretação compartilhadas por uma comunidade linguística, a que apelam tanto autor quanto leitor.

Isto significa que um texto é uma criação conjunta entre o autor e seus leitores imaginados. Escrever não é uma atividade solitária, pois envolve um diálogo constante com aqueles que o autor imagina como seus possíveis leitores. Além disso, o autor não pode controlar completamente os significados de seu texto, independentemente de seu conhecimento de mundo e de sua experiência em diferentes comunidades linguísticas, ele não consegue prever ou controlar a variedade de interpretações que seu texto pode gerar nos leitores.

Após a compreensão do conceito de texto, não se pode deixar de relatar que ele é classificado de acordo com o gênero textual. Essa classificação se baseia na função comunicativa e nas características estruturais de cada texto, permitindo uma melhor organização e análise das diversas formas de comunicação escrita.

Os gêneros textuais são classes de discursos ou formas de expressão linguística. Uma teoria dos gêneros consiste em codificar práticas discursivas, estabelecendo normas para a produção de novos textos individuais. Os gêneros atuam como modelos para os produtores e como horizonte de expectativas para os destinatários. Eles são influenciados por contextos culturais e históricos, o que significa que alguns gêneros podem ser específicos de uma cultura ou de um determinado período histórico.

Quando os textos circulam entre indivíduos, eles carregam consigo aspectos culturais, refletindo crenças, ideologias e conhecimentos de mundo. A competência para compreender e produzir textos vai além da habilidade linguística, exigindo também uma compreensão dos gêneros textuais.

Conforme Bakhtin (1997, p. 279), gêneros discursivos referem-se a tipos relativamente estáveis de enunciados, concretos e únicos, elaborados por diferentes esferas de utilização da língua, ou seja, eles se constituem, justamente, a partir da união entre concreto e abstrato, entre texto e contexto.

Vale aqui ressaltar o que afirma Antunes (2003, p. 44): “escrita, como toda atividade interativa, implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas” e que nela não há a necessidade da presença dos dois sujeitos, mas existe para que haja comunicação entre leitor e escritor, porque quem escreve, escreve para alguém. Além disso, a autora acrescenta que se escreve de acordo com o gênero considerando:

Os gêneros de textos evidenciam essa natureza altamente complexa das realizações linguísticas: elas são diferentes, multiformes, mutáveis em atendimento à variação dos fatores contextuais e dos valores pragmáticos que incluem, por outro lado, são prototípicas, são padronizadas, são estáveis, atendendo a sua natureza social e das instituições sociais a que servem. (Antunes, 2003, p. 50)

Para ela, os gêneros são complexos, dinâmicos e adaptáveis às variações contextuais e aos valores pragmáticos. Por um lado, os gêneros textuais são diversos e sujeitos a mudanças para atender às diferentes situações de comunicação e aos propósitos comunicativos específicos. Eles também têm características particulares, sendo padronizados e estáveis de acordo com a sua função social e o contexto das instituições que os utilizam. Essa dualidade entre a variabilidade e a padronização dos gêneros textuais reflete a sua natureza complexa e sua capacidade de se adaptar às necessidades comunicativas de

diferentes contextos e comunidades.

Outro autor que discute o conceito de gênero textual é Costa (2008), que explora duas perspectivas sobre a teoria dos gêneros textuais. A primeira, proposta por Bakhtin, destaca que os gêneros do discurso são produtos histórico-sociais, variáveis de acordo com as necessidades e contextos comunicativos das sociedades, enfatizando três dimensões essenciais dos gêneros: os conteúdos dizíveis, a estrutura/forma específica dos textos e as configurações das unidades de linguagem. A segunda perspectiva, de Bronckart, complementa a visão de Bakhtin, argumentando que os gêneros textuais são produtos histórico-sociais que surgem em diferentes contextos sociais e de comunicação. Ambas as abordagens ressaltam a heterogeneidade dos gêneros textuais, sua constante evolução e a dificuldade em estabelecer fronteiras claras entre eles. O autor organiza os tipos de gêneros pelos discursos (formações discursivas de domínio), classificando-os em eletrônico/digital, publicitário, cotidiano, escolar e literário.

Outra maneira de classificar os gêneros textuais apresentada por Costa (2008) é a tipologia dos gêneros textuais de Schneuwly, Dolz e colaboradores, que agrupam os gêneros de acordo com as capacidades linguísticas dominantes dos indivíduos. Os grupos incluem: relatar, narrar, argumentar, expor e descrever.

Analisando as definições apresentadas por Costa (2008), observa-se que o foco de nossa pesquisa será com textos literários e narrativos, pois elaboramos um caderno pedagógico que aborda o gênero conto. Por isso, é necessário reforçar a importância de falar sobre formação literária, que neste contexto é essencial, pois permite que os alunos compreendam não apenas as técnicas de escrita específicas do gênero, mas também a sua relevância cultural e social. A formação literária possibilita aos estudantes um contato mais profundo com diferentes estilos, períodos e autores, ampliando sua visão crítica e estimulando o gosto pela leitura. Além disso, ao conhecerem obras de referência e explorarem narrativas diversas, os alunos desenvolvem habilidades interpretativas que contribuem para a construção de textos mais complexos e significativos. Dessa forma, a literatura não se apresenta apenas como um objeto de estudo, mas como um espaço de reflexão sobre a sociedade, a identidade e as relações humanas, promovendo o enriquecimento cultural e intelectual dos estudantes.

Uma formação literária sólida proporciona aos estudantes ferramentas

críticas para interpretar, analisar e apreciar a riqueza e a diversidade da produção literária, capacitando-os a se tornarem leitores mais conscientes e escritores mais habilidosos. Miguez (2009) ressalta que o acesso a textos/livros literários é um agente de transformação da própria vida e que eles devem ser atrativos pela qualidade de seu conteúdo, cabendo à escola proporcionar esse contato, porque, segundo ela, a escola é a única fonte de contato com a literatura (p. 27-28).

De outro ponto de vista de gêneros, retomando Aristóteles, Colomer (2007) defende o trabalho com o gênero literário que em seu estudo explora a ideia de que a literatura é uma ferramenta poderosa para desenvolver a consciência de que há camadas além do que é explicitamente expresso. Esse aspecto revela uma das características distintivas da leitura literária. Colomer sugere que, ao contrário de outros tipos de texto, os textos literários são intencionalmente construídos com lacunas e ambiguidades. Assim como alguém que aprende a navegar por uma floresta prestando atenção às pistas e sinais que garantem sua sobrevivência, aprender a ler literatura e a escrever permite sensibilizar-se para as nuances da linguagem. Isso capacita o leitor e o escritor a não ficar à mercê das mensagens externas, mas a ser

capaz de analisar e discernir, por exemplo, as narrativas veiculadas pela televisão ou as técnicas persuasivas ocultas em anúncios (p. 70).

Segundo a autora, a leitura literária possibilita aos alunos não apenas a compreensão do enredo, mas também a interpretação de significados implícitos, o reconhecimento de diferentes perspectivas e a construção de um olhar crítico sobre o mundo.

Portanto, o estudo dos gêneros textuais, especialmente do gênero conto, é crucial para os estudantes, pois permite compreender que tanto a elaboração quanto a interpretação de um texto são influenciadas por fatores internos e externos. Os fatores externos referem-se à situação social na qual ocorre a prática linguística, não só promovendo habilidades de escrita e leitura, mas também desenvolvendo a capacidade dos alunos de compreender e lidar com as nuances da comunicação em diferentes contextos sociais.

5 DA NARRATIVA À ESSENCIA: O CONTO E O MINICONTO COMO ESPELHOS LITERÁRIOS

“Com o tempo, aprende-se que os livros que escrevemos são como histórias de amor.”

João Paulo Cuenca

O conto é um gênero narrativo em prosa, em menor extensão que o romance, que, embora contenha os mesmos elementos deste último, apresenta características distintas, como a concisão de ideias e a precisão narrativa, conforme preconizam importantes contistas do século XIX, como Edgar Allan Poe (1809–1849) e Tchekov (1860–1904).

Os PCNs (1996) destacam a grande relevância do estudo do conto em sala de aula e sua influência no desenvolvimento do aluno, o que inclui levar em consideração o contexto histórico de como tudo surgiu.

O universo da arte popular brasileira, por exemplo, envolve cantigas e folgedos, contos tradicionais, danças, textos escritos (como a literatura de cordel), cerâmica utilitária e ornamental, tecidos e uma infinidade de objetos que são diferentes em cada região do Brasil. São formas de arte que expressam a identidade de um grupo social e não são nem mais nem menos artísticas do que as obras produzidas pelos grandes mestres da humanidade. O professor pode descobrir, em primeiro lugar para si mesmo, o valor e a riqueza das manifestações artísticas brasileiras na sua variedade. Além disso, pode encontrar, na arte local de sua comunidade, uma fonte inestimável de aprendizagem para seus alunos. (Brasil, 1997, p. 74-75)

O autor argentino Julio Cortázar (1974, p. 151) defende que o conto, em suas diversas formas e manifestações, é basicamente um recorte de um pedaço da realidade. Esse recorte estabelece certos limites, mas de uma maneira que faz com que ele funcione como uma explosão, revelando uma realidade muito mais vasta.

Um conto pode ser caracterizado também por poucos personagens e pela intenção do autor de contar uma história que seja completamente focada em um conflito, cuja finalidade é apresentar o início, meio e fim deste conflito. Portanto, há uma estrutura fundamental na formatação do conto, que inclui uma situação inicial, seguida pelo desenvolvimento e uma situação final. Essa divisão permite que haja uma composição importantíssima do enredo, permitindo também o

surgimento dos elementos principais da narrativa, como foco, espaço e tempo. Essa necessidade de contextualização geral se deve às evoluções ao longo das gerações e surgimento de novas manifestações do conto, apresentadas em formatos como fábulas, dramas, cinema e notícias, entre outros.

Poe (1976) compara o conto ao poema, afirmando que o texto em verso deveria possuir uma “unidade de efeito ou impressão”. Ele acreditava que essa unidade deveria ser alcançada em uma única leitura, destacando que, no processo de criação de um conto, ocorre:

Esse efeito de “elevação da alma” era intrínseco ao processo de criação do conto, na medida em que o contista devia fazer uma combinação de acontecimentos capaz de alcançar a densidade e a tensão narrativa, as quais eram consideradas por ele como os elementos necessários à produção da narrativa curta. (Poe, 1976 *apud* Porto, 2015, p.112)

Dessa maneira, o conto, embora seja uma narrativa breve, deve ser capaz de alcançar uma densidade e tensão capaz de aprofundar a narratividade. Para Cortázar (1974), o conto é uma forma artística que se define por uma linguagem única de um escritor talentoso, capaz de alcançar uma coesão perfeita em sua obra. Desse modo, o conto é considerado uma forma literária pura, com um autor independente das tradições folclóricas ou míticas, que busca na realidade seus temas e formas de narrar.

Para o autor, o contista deve entender que não pode acumular elementos, pois o tempo não está a seu favor; ele deve trabalhar de maneira profunda e vertical no espaço literário. Logo:

O tempo e o espaço do conto têm de estar como que condensados, submetidos a uma alta pressão espiritual e formal para provocar essa “abertura”. Basta perguntar por que determinado conto é ruim. Não é ruim pelo tema, porque em literatura não há temas bons nem temas ruins, há somente um tratamento bom ou ruim do tema. Um conto é ruim quando é escrito sem essa tensão que se deve manifestar desde as primeiras palavras ou desde as primeiras cenas. E assim, podemos adiantar já que as noções de significação, de intensidade e de tensão hão de nos permitir, como se verá, aproximarmo-nos melhor da própria estrutura do conto (Cortázar, 1974, p. 152).

O conto requer que a narrativa apresente a situação inicial, o desenvolvimento e o desfecho e sendo predominantemente expresso em forma narrativa, ele é um gênero literário que, em sua justa posição, se difere da novela,

do romance ou da crônica, pois intrinsecamente se baseia na contação de história com personagens, levando em consideração também o espaço e o tempo. No mais, uma característica bastante e fortemente explícita é que o conto se apresenta de maneira breve.

Outras características marcantes desse tipo de narrativa incluem a presença de poucos personagens, que, quando introduzidos no enredo, não apresentam nomes próprios. Informações que indicam a localização e data dos acontecimentos raramente são fornecidas.

A importância de se aprender sobre o conto reside na maneira como essa forma literária oferece uma série de benefícios educacionais e culturais. Os contos são uma fonte rica de imaginação e criatividade, estimulando os leitores a mergulharem em mundos fictícios e explorarem novas perspectivas. Além disso, o estudo dos contos permite aos alunos compreenderem a estrutura narrativa básica, incluindo elementos como enredo, personagens e ambiente. Isso contribui para o desenvolvimento de habilidades de análise crítica e interpretação literária. Ademais, os contos frequentemente abordam temas universais e oferecem *insights* sobre a condição humana, permitindo que os alunos explorem questões sociais, éticas e emocionais de maneira profunda e significativa. Ao ampliar seu repertório literário e cultivar uma apreciação pela arte da narrativa, os estudantes se tornam leitores mais engajados, reflexivos e conscientes do mundo ao seu redor.

No entanto, para que isso realmente aconteça, é necessário que, no conto, o enredo esteja atrelado à narrativa, porque o conto vai além do contar ou narrar o que aconteceu. Como Gotlib reforça:

O conto, no entanto, não se refere só ao acontecido, não tem compromisso com o evento real. Nele, realidade e ficção não têm limites precisos. Um relato; copia-se, um conto, inventa-se, afirma Raul Castagnino. A esta altura não importa averiguar se há *verdade ou falsidade*: o que existe é já a ficção, a arte de inventar um modo de se representar algo. Há, naturalmente, graus de proximidade ou afastamento do real. Há textos que têm intenção de registrar com mais fidelidade a realidade nossa. (Gotlib, 2006, p. 12, grifo do autor)

Nesta perspectiva, o enredo apresentado entre a ficção e a realidade não limita o conto de acontecer, pois não há obrigatoriedade de compromisso por trás da sua representação, naturalmente ocorre o distanciamento e/ou a proximidade

para que a narrativa aconteça.

Gotlib destaca três elementos essenciais em qualquer narrativa: a sequência de eventos (o narrar), o interesse humano que dá significado a esses eventos em uma estrutura temporal, e a unidade de uma ação única. Acrescenta ainda que o conto não tem compromisso com a realidade, “nele, realidade e ficção não têm limites precisos” (Gotlib, 2006, p. 12), por isso, é uma “arte de inventar um modo de se representar algo”.

Há vários tipos de contos: de humor, de terror, de fadas, psicológicos, fantásticos, contemporâneos, minicontos, entre outros. Vale destacar que o foco desta pesquisa será o miniconto.

5.1 O MINICONTO

O gênero miniconto compartilha com o conto as principais características da composição narrativa breve, diferenciando-se por sua extensão ainda mais reduzida. Vale destacar que o miniconto possui várias denominações que lhe são atribuídas. Segundo Silva:

Vários nomes foram adotados para esta modalidade ficcional: a vertente norte americana entende como microfiction, flash/sudden fiction, short story; por sua vez na hispânica são chamados de minicuento, micro-relato, ficción mínima e minifcción; e, por fim, para os brasileiros é conhecido como minificção, microficcção, microconto, micronarrativa e, sobretudo, miniconto. (Silva, 2013, p. 49)

Neste trabalho, adotaremos como denominação: miniconto. É importante enfatizar que esse gênero teve destaque com o advento da imprensa e a disseminação da literatura, se popularizou, especialmente no século XIX, com autores como Edgar Allan Poe, Guy de Maupassant e Anton Chekhov, que aprimoraram a forma do conto e o tornaram uma expressão artística respeitada, surgindo a micro narração.

No Brasil, para Viera (2015), o miniconto contemporâneo também tem raízes no século XIX, com autores como Raul Pompéia e Machado de Assis, e evoluiu através do modernismo de 1922 e da poesia marginal dos anos 1970. Isso ocorreu porque, segundo Marcuschi (2010), “[...] são formas sociais de

organização e expressões típicas da vida cultural. Contudo, os gêneros não são categorias taxonômicas para identificar realidades estanques' (Marcuschi, 2010, p. 19).

Como gênero literário, o miniconto possui características próprias. Além das que são comuns ao conto, Marcelo Spalding destaca outras em seu artigo "Pequena poética do miniconto", que são essenciais para analisar as produções dos alunos e alcançar um dos objetivos desta pesquisa. Essas características incluem concisão, narratividade, efeito, abertura e exatidão. Sobre a concisão, o autor comenta:

O miniconto precisa ser conciso, mais do que breve. Nesse sentido não deveríamos falar de um limite de número de letras, palavras ou páginas para o miniconto, e sim num limite conceitual. A história que ele conta precisa caber exatamente naquele pequeno tamanho, não mais, não menos. Não pode se atrofiar uma narrativa, tampouco espichá-la. (Spalding, 2007, p.1)

O que faz compreender que, mesmo sendo curtos, podendo apresentar algumas frases e/ou parágrafos o texto deve contar a história de forma completa e precisa, sem a necessidade de adicionar ou remover palavras. Para ser considerado um miniconto, é necessário que tenha narratividade, o que o diferencia de outros textos curtos como o haicai ou o poema em prosa, que não são necessariamente narrativos. Para Spalding (2007), narratividade implica contar a transição de um personagem de um estado a outro. Sem isso, corre-se o risco de apenas descrever uma cena, em vez de contar uma história.

Assim, além de narrar uma transformação, é essencial que o miniconto provoque um efeito no leitor, seguindo o conceito de unidade de efeito de Edgar Allan Poe, que valorizava a capacidade do texto de evocar emoções como medo, compaixão ou reflexão.

Quando se fala em miniconto, deve-se discutir também o conceito de microliteratura digital, podendo ser denominada também como micronarrativa, a qual engloba diversos tipos de produção, como microconto, miniconto, o nanoconto e o twitconto. Todos eles contam histórias de forma curta, direta e concisa.

Lagmanovich (2009, p. 88) compreende o miniconto como um produto literário autossuficiente e autônomo. Apesar da brevidade de sua escrita e leitura, o autor destaca que esses textos mantêm profundidade e múltiplos significados.

Segundo ele:

Un texto así no se planea, no se propone a un editor posible, no lo discute uno con su cónyuge o con los amigos, ni siquiera se esquematiza: es escritura pura, que surge decididamente de la conciencia del escritor cuando algo interior le dice que debe escribir lo que se ha formado en su interioridad. Y este impulso es urgente, porque los microrrelatos no escritos –aquellos que no llegan a la pantalla o al papel porque el presunto autor desobedece un mandato interior– son como los poemas sentidos pero no nacidos: entorpecen funciones del organismo y pueden llevar a la enfermedad y la desesperación. Regla número uno de lectores avezados: hay que desconfiar de aquellos que nos detienen en la calle para contarnos relatos mínimos –o poemas– que “aún” no han escrito, pues es posible que sólo estén buscando un pretexto para no escribirlos jamás. Si nunca se siente la urgencia de escribir un microrrelato, es que no se sirve para esta tarea, y sería mejor dedicarse a escribir otro tipo de textos⁵.

Portanto, o autor enfatiza que a escrita de um miniconto é uma expressão genuína da escrita, que emerge da consciência do autor quando algo dentro dele indica a necessidade de colocar em palavras o que se formou em sua mente. Segundo ele, se alguém nunca experimentou a urgência de escrever um microconto, talvez não esteja destinado a essa tarefa e seria mais proveitoso dedicar-se a outros tipos de textos. O autor retrata o gênero como uma parte intrínseca da vida, comparando-o ao ato de encontrar alguém que compartilhe uma história conosco. Ele atribui três características essenciais ao gênero que são:

⁵ Um texto como este não é planejado, não é proposto a um possível editor, não se discute com o cônjuge ou com os amigos, nem sequer é delineado: é escrita pura, que surge decisivamente da consciência do escritor quando algo dentro dele lhe diz que deve escrever o que se formou dentro dele. E este impulso é urgente, porque as micro-histórias não escritas – aquelas que não chegam ao ecrã ou ao papel porque o alegado autor desobedece a um comando interno – são como poemas sentidos mas não nascidos: dificultam funções do organismo e podem levar à doença e ao desespero. Regra número um para leitores experientes: devemos ter cuidado com aqueles que nos param na rua para nos contar histórias mínimas – ou poemas – que “ainda” não escreveram, pois é possível que estejam apenas procurando uma desculpa para nunca escrevê-los. Se você nunca sente vontade de escrever um conto, você não está apto para essa tarefa, e seria melhor se dedicar a escrever outros tipos de textos (p. 88).

Figura 5 – Características essenciais ao gênero



Fonte: A própria autora

Ao descrever o miniconto, Lagmanovich (2009) esclarece sua preferência pela palavra concisão em vez de brevidade, argumentando que um texto conciso não é necessariamente curto: um texto mais longo também pode ser conciso se não contiver excessos, se nada for supérfluo e se apenas as palavras essenciais forem utilizadas. Para o autor, uma escrita concisa implica em transmitir muito com poucas palavras, o que é considerado uma virtude pelos grandes escritores. Também compreende que a narratividade está presente nos textos que narram eventos, incluindo personagens, ações, movimentos, tempo e espaço. Já a ficcionalidade se relaciona a eventos provenientes da imaginação ou criação.

Spalding (2008) menciona que, embora o miniconto seja breve, ele tem a capacidade de causar um impacto significativo no leitor. Isso significa que pode despertar diversas reações e sentimentos, como identificação, sonho, riso, choro, medo, irritação ou mesmo reflexão sobre experiências pessoais. Segundo o autor, o narrador pode ser anônimo, não participando diretamente dos fatos narrados, atuando apenas como um observador que descreve os acontecimentos com a impressão de conhecer todos os detalhes da trama. No entanto, também pode assumir a forma de um narrador-personagem, que se envolve nas ações e influencia o desenrolar da narrativa.

Além disso, Spalding (2008) atribui a popularidade do miniconto à internet, pois seu tamanho é ideal para a leitura em telas de computador. Isso se deve ao fato de que a objetividade e a velocidade são características valorizadas no mundo contemporâneo.

Na literatura brasileira, de acordo com Vieira (2015), Dalton Trevisan é frequentemente citado como pioneiro, mas há controvérsias, com alguns estudiosos destacando autores mineiros, como Elias José. O autor ainda ressalta

que para falar sobre a micro narração na literatura brasileira é preciso acompanhar o desenvolvimento de outros gêneros, como: conto, crônica e poema.

Por sua vez, Spalding (2008) destaca que Dalton Trevisan foi pioneiro na produção desse gênero com o livro *Ah, é?*⁶ E foi a partir dessa obra e com a publicação de vários livros com minicontos que houve uma reinvenção do conto na literatura brasileira, tornando o gênero popular na literatura.

Portanto, de acordo com Santos (2023), “o miniconto conceitua-se, então, como o resultado literário da brevidade de expressão que os tempos modernos nos postulam”.

⁶ O livro foi publicado em 1994, ilustrado pelo grande artista plástico Poty, conterrâneo de Dalton Trevisan, *Ah, É?* é uma obra desafiadora, irônica, quase que uma releitura da própria obra, tanto do ponto de vista formal quanto de conteúdo.

6 CONSTRUINDO CAMINHOS CRIATIVOS: A ABORDAGEM METODOLÓGICA DO PROJETO

“Aprendemos as palavras para melhorar o olhar.”

Rubem Alves.

Para fundamentar a metodologia da nossa pesquisa, baseamo-nos nas concepções dos estudiosos Gil (2010), Gerhardt e Silveira (2009), Thiollent (1986), Minayo (2003), entre outros. A definição dos procedimentos metodológicos considerou quatro dimensões fundamentais: a natureza da pesquisa, seus objetivos, a abordagem adotada e o delineamento dos métodos utilizados.

6.1 NATUREZA

A pesquisa é de natureza aplicada. Gerhardt e Silveira (2009, p. 35) afirmam que a “pesquisa aplicada objetiva gerar conhecimento para a aplicação prática voltada à solução de problemas específicos que envolvem verdades e interesses universais”. Baseando-nos nesse princípio, buscamos entender os sujeitos por meio de suas experiências diárias com a escrita com o objetivo de observar e analisar os problemas, compreendê-los e tentar resolvê-los. Assim, a pesquisa realizada visa analisar o processo de produção de minicontos para contribuir com o desenvolvimento do letramento dos alunos.

De acordo com Thiollent (1986, p. 36), “a pesquisa aplicada concentra-se nos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais. Está comprometida com a elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções”.

Dessa forma, a pesquisa busca solucionar ou amenizar os problemas decorrentes da pouca leitura e produção de textos literários em sala de aula pelos alunos do 9º ano, já que isso afeta o desenvolvimento das habilidades de compreensão, interpretação, bem como a produção escrita e oral de textos literários. Os problemas observados em sala de aula levaram-nos a traçar estratégias de letramento literário com a aplicação das oficinas previstas no caderno pedagógico.

6.2 OBJETIVOS

Essa pesquisa é de natureza aplicada e descritiva, com o objetivo de analisar o processo de produção textual de minicontos pelos alunos do 9º ano. Conforme Gil (2010, p. 42), "as pesquisas descritivas têm como objetivo principal a descrição das características de uma determinada população ou fenômenos ou ainda o estabelecimento de relações entre variáveis". A pesquisa descritiva permite que os pesquisadores estejam diretamente envolvidos com a população estudada, analisando os problemas que precisam ser minimizados.

De maneira semelhante, Cervo e Bervian (2002, p. 66) afirmam que a pesquisa descritiva "observa, registra, analisa e correlaciona fatos sem manipulá-los". Portanto, ao considerar os problemas que afetam o desenvolvimento da produção textual dos alunos do 9º ano, busca-se solucioná-los. Esta pesquisa nos ajuda a identificar os problemas, analisá-los continuamente e propor soluções, uma vez que é necessário saber o que se deseja pesquisar, além de entender quais problemáticas afetam o desenvolvimento dos alunos, para, posteriormente, analisar os resultados e definir estratégias metodológicas que revertam ou minimizem esses problemas.

6.3 ABORDAGEM

A pesquisa possibilita que o pesquisador compreenda a realidade de um determinado grupo social que apresenta um problema a ser investigado e solucionado. Toda pesquisa exige planejamento, objetivos claramente definidos e uma metodologia adequada ao tipo de pesquisa a ser realizada. Gil (2010, p. 19) afirma que "a pesquisa exige que as ações desenvolvidas ao longo de seu processo sejam efetivamente planejadas". Dessa forma, este trabalho foi planejado e as estratégias foram definidas e adaptadas conforme o contexto dos alunos.

A abordagem é qualitativa, pois esta pesquisa está focada na compreensão e interpretação dos resultados das atividades realizadas nas oficinas com os alunos. Gerhardt e Silveira (2009, p. 31) afirmam que a "pesquisa qualitativa não se preocupa com a representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento

da compreensão de um grupo social.” Nesse sentido, a pesquisa qualitativa se preocupa em descrever a realidade que não pode ser representada numericamente.

Minayo (2003) comenta que os estudos na pesquisa qualitativa estão preocupados com a realidade e as relações humanas, que não podem ser captadas de forma equacional. Minayo (2003, p. 22) afirma que “a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados das ações e relações humanas, um aspecto não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. Seguindo essa linha teórica, Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) também ressaltam que “os pesquisadores que utilizam métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que deve ser feito, mas sem quantificar os valores e as trocas simbólicas.”

Utilizamos a pesquisa qualitativa como instrumento-chave para conduzi-la, pois “é ela que observa, seleciona, interpreta e registra tanto os comentários quanto as informações do mundo natural” (Trivinos, 1987, p. 75-76). Em contato direto com o ambiente a ser observado, o pesquisador, por meio da pesquisa qualitativa, não está preocupado com os resultados, mas sim com o processo de investigação. Por essa razão, ele deve possuir habilidades de ouvir, observar, organizar e registrar os dados durante o processo e/ou resultados dos envolvidos na pesquisa, que neste caso são as produções textuais feitas pelos alunos do 9º ano durante a aplicação das oficinas propostas no caderno pedagógico.

6.4 PROCEDIMENTO

A pesquisa adotará uma abordagem metodológica qualitativa, uma vez que se pretende compreender a complexidade do processo de produção de textos do gênero miniconto e analisar se as práticas e reflexões sobre o tema melhoraram a produção textual dos estudantes analisados. O que a configura também como uma pesquisa-ação que é definida por Thiollent (1986) como:

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

Em outras palavras, essa metodologia permite a realização de um trabalho colaborativo entre professor, aluno e comunidade escolar, com o objetivo de identificar e solucionar problemas. Além disso, a pesquisa-ação contribui para o desenvolvimento profissional ao proporcionar momentos de reflexão sobre a prática docente e incentivar a busca por soluções que aprimorem o trabalho em sala de aula, promovendo aprendizagens significativas aos estudantes.

Esse processo leva à reflexão sobre a importância do papel do professor pesquisador, pois, segundo Bortoni (2008), “o professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática”. Sendo assim, ao investigar e produzir conhecimento sobre suas próprias dificuldades e desafios, o professor pesquisador contribui para o desenvolvimento da educação e para a melhoria da qualidade do ensino.

Para Thiollent (1986), uma pesquisa carece de significado se não estiver em diálogo com teorias já existentes. Nesse sentido, o autor enfatiza que a pesquisa-ação vai além da ação em si, evitando ser rotulada como mero ativismo. Além de resolver problemas, ela visa também a facilitar o conhecimento dos investigadores sobre as abordagens para lidar com essas questões.

Gil (2010) ressalta que, mesmo não se enquadrando nos moldes tradicionais da pesquisa científica, a pesquisa-ação tem se destacado. Para ele a pesquisa-ação é um estilo de pesquisa que não se encaixa nos padrões tradicionais da pesquisa, porém é realizada com uma ação e com a resolução de um problema. Consequentemente, essa abordagem se mostra essencial como um caminho que não apenas observa e analisa problemas, mas também propõe intervenções.

A ética é um elemento fundamental em qualquer pesquisa que envolva seres humanos, pois é a base da construção humana e de acordo com a Resolução 510 do Conselho Nacional de Saúde do Brasil (Brasil, 2016), a ética em pesquisa é importante para garantir o respeito às conquistas humanas e proteger os participantes de estudos científicos que envolvam os seres humanos. Isso significa que os pesquisadores devem seguir rigorosamente as diretrizes éticas para garantir que os direitos e a dignidade dos participantes sejam respeitados, além da confidencialidade das informações coletadas.

De acordo com o documento da CNSB, é importante levar em consideração as diferenças entre as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais e outras áreas do conhecimento. Já que as Ciências Humanas e Sociais têm abordagens e práticas de pesquisa específicas, com uma visão pluralista da ciência que permite múltiplas perspectivas teórico-metodológicas, pois essas áreas lidam com significados, práticas e representações, sem intervenção direta no ser humano e com riscos específicos.

Portanto, é importante considerar essas particularidades ao conduzir pesquisas nessas áreas. Em outras palavras, as Ciências Humanas e Sociais têm suas próprias características e métodos de pesquisa, e é importante levar isso em conta ao realizar pesquisas nessas áreas. Isso garante que os resultados sejam precisos e relevantes para o campo de estudo.

6.5 CONTEXTO DE PESQUISA

Esse projeto foi desenvolvido em uma escola pública estadual situada na periferia de Campo Largo/PR. O colégio não possui prédio próprio e, por isso, compartilha o espaço com uma escola municipal, fato que dificulta a utilização plena das dependências da instituição, já que ambas funcionam nos mesmos turnos. Atualmente, o colégio conta com 440 estudantes matriculados no Ensino Fundamental – Anos Finais – e no Ensino Médio, nos turnos matutino e vespertino. A instituição possui sete turmas do Ensino Fundamental e cinco do Ensino Médio. A clientela atendida é, em sua maioria, oriunda da própria região, embora também receba estudantes residentes na zona rural. O poder aquisitivo da comunidade é baixo, e algumas famílias encontram-se em situação de vulnerabilidade social.

Embora a pesquisadora fosse professora de Língua Portuguesa (LP) e de Redação e Leitura (RL) dos alunos participantes deste estudo, a imersão no contexto da pesquisa só ocorreu após a emissão do parecer nº 6.795.182, favorável à realização da investigação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), por meio da Plataforma Brasil. Após a aprovação do CEP (Anexo A), realizou-se uma reunião com a direção e a coordenação da escola para esclarecimento dos encaminhamentos da pesquisa. Em seguida, convocaram-se os pais e os sujeitos da pesquisa para apresentar a importância do estudo, seus objetivos e

procedimentos.

Como os alunos participantes eram menores de idade, a participação se deu mediante autorização dos pais e/ou responsáveis, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os estudantes também assinaram um termo de concordância, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

A aplicação do caderno pedagógico ocorreu nas turmas de 9º ano, tanto no período da manhã quanto no da tarde, contando com a participação de 25 estudantes. Os resultados obtidos serão descritos com base na análise qualitativa das atividades realizadas pelos alunos, por meio de uma abordagem crítica fundamentada nos dados fornecidos pelos instrumentos de análise e considerando o aporte teórico da pesquisa.

7 UM CADERNO, MUITAS HISTÓRIAS: ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DO MINICONTO

“O homem é um ser que se criou a si próprio ao criar uma linguagem. Pela palavra, o homem é uma metáfora de si próprio.”

Octávio Paz

Neste capítulo, descreveremos o roteiro da proposta pedagógica realizada com alunos do 9º ano, do Ensino Fundamental Anos Finais, com o propósito de alcançar os objetivos traçados nos estudos. A leitura e a escrita desenvolvem no estudante as capacidades de opinar, formular argumentos, pensar criticamente e propor soluções para superar dificuldades de aprendizagem. O caderno apresenta sete oficinas, as quais estão descritas a seguir:

Quadro 6 – Caderno de Oficinas

Oficina	Tema abordado
Oficina 1	Entre teoria e prática: o conceito em foco.
Oficina 2	Miniconto: a arte de dizer muito com pouco.
Oficina 3	Produzindo e ampliando.
Oficina 4	A estrutura narrativa em pequenos grandes contos.
Oficina 5	O miniconto e a força da brevidade.
Oficina 6	Reverso e reflexo: a arte de recontar.
Oficina 7	A arte de escrever com propósito.

Fonte: A própria autora.

A proposta aqui descrita usou como estratégia a produção textual do gênero miniconto como base para desenvolver as habilidades e as competências a fim de promover e melhorar a autoria dos estudantes participantes. É um grande desafio para o professor de língua portuguesa desenvolver estratégias em sala de

aula com momentos de produção textual que sejam significativas, atrativas e dinâmicas, pois os alunos precisam de estímulos constantes e de atividades que despertem sua criatividade e interesse. Nesse sentido, a utilização do miniconto como gênero textual é especialmente eficaz, pois permitiu aos estudantes exercitar a síntese de ideias, a clareza na comunicação e a originalidade nas narrativas, em um espaço relativamente curto.

As atividades realizadas nas oficinas de produção textual foram em conformidade com as exigências da BNCC e do CREP, que orientam entre as diversas competências que os alunos do 9º ano precisam desenvolver no processo de leitura e escrita.

7.1 OFICINA 1: CONCEITUANDO

Nesta primeira oficina, foi enfatizado o conceito de miniconto, bem como suas principais características. A proposta prevê entre uma e duas aulas para sua realização.

O objetivo da atividade é possibilitar aos alunos a compreensão do que é um miniconto, a identificação dos elementos da narrativa presentes nos textos e a análise da estrutura do conto contemporâneo, além de promover a leitura e a interpretação de minicontos selecionados.

A oficina prepara os alunos para a leitura de tirinhas. Antes desse momento, os estudantes são convidados a refletir sobre o que caracteriza um miniconto. Para motivá-los, propõem-se questionamentos que acionam seus conhecimentos prévios sobre o gênero. A discussão oral nesse momento inicial oferece aos alunos a oportunidade de manifestar saberes já adquiridos, promovendo a escuta ativa e o respeito à fala do outro.

Encerrando a atividade, projeta-se uma tirinha do personagem Armandinho, que é analisada coletivamente. A proposta é explorar, de forma oral, as relações entre o conteúdo da tirinha e os elementos constitutivos do gênero estudado.

Figura 6 – Tirinha Armandinho



Fonte: ARMANDINHO. Tiras Armandinho. Pinterest, 29 abr. 2015. Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/504121752016373001/>>. Acesso em: 14 maio 2024.

Em seguida, os alunos, organizados em pequenos grupos, discutiram a relação da tirinha com o gênero estudado, compartilhando suas percepções sobre o conceito e as características do miniconto. Para aprofundar as características do gênero, os estudantes assistiram ao vídeo *Como Escrever Minicontos* (Spalding, 2022), disponível no YouTube, e, em seguida, leram e interpretaram diversos minicontos. Depois disso, ainda em grupos, selecionaram alguns textos e elencaram tanto as características do gênero quanto as hipóteses de interpretação dos textos escolhidos.

7.2 OFICINA 2: ENFATIZANDO O MINICONTO

Na realização desta oficina, os estudantes analisaram um miniconto e realizaram sua primeira produção textual. A proposta foi desenvolvida ao longo de duas aulas. Os objetivos da atividade foram promover a leitura e interpretação de minicontos, bem como incentivar a escrita autoral a partir do gênero trabalhado. A oficina teve início com a apresentação dos objetivos da aula e a explicação da metodologia adotada. Em seguida, o texto I foi entregue para leitura, seguido de uma discussão oral com a participação dos alunos.

Uma vida inteira pela frente. O tiro veio por trás.
(Cíntia Moscovich, 2004, p. 16).

Após a leitura, foi explorado oralmente sobre as impressões do texto lido, as possíveis interpretações da micronarrativa, esclarecidas as dúvidas quanto ao

contexto e foi questionado o que a narrativa sugere. Em seguida, foi solicitada uma produção de texto, na qual os alunos criariam microcontos a partir da estrutura dada, mantendo algumas palavras e alterando outras, de maneira a produzir o mesmo efeito, porém num outro contexto.

Como exemplo, foram apresentados os enunciados: “A aula toda...”, “A manhã toda...” e “A folha toda em branco...”.

Com as produções feitas, os estudantes realizaram uma revisão trocando seus textos entre as(os) colegas. Depois de recebidas as correções desta primeira versão, a segunda revisão foi realizada com o auxílio do professor, para que os microcontos fossem colocados no padlet com a coletânea de microcontos produzidos pela turma.

Foi chamada a atenção sobre a “narratividade” do microconto, de maneira que os estudantes percebessem que há uma história a ser contada, pois, na produção escrita, eles devem se atentar a esse elemento, evitando incorrer na produção de versos poéticos ou aforismos na intenção de produzir um microconto.

7.3 OFICINA 3: PRODUZINDO E AMPLIANDO

Nesta oficina, foram realizadas a leitura, a análise e a produção de minicontos, previstas para ocorrer ao longo de três a quatro aulas.

O principal objetivo da atividade foi estimular a leitura, a interpretação e a análise de micronarrativas, bem como incentivar a produção autoral dos estudantes a partir dos modelos lidos.

Solicitou-se a leitura prévia de alguns minicontos selecionados. Posteriormente, os autores desses textos foram apresentados e debatidos em sala, permitindo uma reflexão mais aprofundada sobre as obras, os estilos narrativos e as escolhas discursivas que caracterizam o gênero.

Esse momento de análise coletiva foi essencial para ampliar a compreensão dos estudantes acerca dos elementos constitutivos do miniconto e para subsidiar a etapa de produção textual.

Quadro 7 – Textos e notas biográficas utilizados nas oficinas

Texto	Autor	Nota biográfica
"Quando acordou, o dinossauro ainda estava lá."	Augusto Monterroso	Augusto Monterroso (1921–2003), guatemalteco nascido em Honduras, passou a maior parte da vida exilado no México. Resumiu sua origem e época à América Latina da segunda metade do século XX. Admirado por outros escritores, recebeu inúmeros prêmios, como o Águila Azteca e o Prêmio Nacional de Literatura Miguel Ángel Asturias. Pouco antes de sua morte, foi agraciado com o Prêmio Príncipe de Astúrias de Letras.
"De cabeça pensada Tinha 30 anos quando decidiu: a partir de hoje, nunca mais lavarei a cabeça. [...]"	Marina Colasanti	Marina Colasanti é uma escritora brasileira, nascida em 1937 na Eritreia. Estabeleceu-se no Brasil, onde estudou na Escola Nacional de Belas Artes e atuou como jornalista e apresentadora. Sua obra é marcada pelo protagonismo feminino, realismo fantástico, crítica social e contos de fadas. Recebeu diversos prêmios ao longo da carreira.
"Dois anos de forte amizade virtual, e agora aquele 'silêncio' constrangedor: não havia o que teclar, era a hora do 'ombro amigo'."	Leonardo Brasiliense	Leonardo Brasiliense nasceu em 1972, em São Gabriel/RS. Formou-se em Medicina e atua na Receita Federal. É autor de contos e romances como O desejo da psicanálise, Meu sonho acabara de contar e Adeus conto de fadas, com os quais foi premiado e foi finalista em premiações como o Jabuti, o PNBE e outros concursos nacionais.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Os estudantes, após a leitura, compartilharam suas impressões sobre os textos lidos e foram incentivados a refletir sobre o que as narrativas sugerem, quais inferências podem ser feitas a partir delas e se despertam emoções como humor, surpresa ou reflexão. Em seguida, os alunos responderam às seguintes questões, aprofundando a análise e interpretação dos minicontos:

- Releia o texto 1. O que se pode concluir com a expressão “ainda estava lá”?
- Retome o texto III e indique com que intenção foram empregadas aspas em: a) “silêncio”; b) “ombro amigo”.
- Do ponto de vista da forma, por que o texto “De cabeça pensada” pode ser considerado um miniconto?

Quadro 8 – Atividade de análise e interpretação dos minicontos trabalhados nas oficinas

	Texto I	Texto II	Texto III
Personagens			
Espaço			
Tempo			
O que acontece			

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Logo, as atividades foram corrigidas oralmente pela professora, e os estudantes foram solicitados a produzir um microconto contendo entre 40 e 80 palavras. Após a realização das produções individuais, revisaram seus textos em duplas, trocando-os entre colegas para uma análise crítica. Depois de receberem as correções da primeira versão, a segunda revisão foi feita com o apoio do professor. Para finalizar, os textos foram lidos, possibilitando a troca de impressões e reflexões sobre o processo de escrita.

7.4 OFICINA 4: O CONTO E OS ELEMENTOS DA NARRATIVA

Nesta oficina, foi analisado um miniconto, no qual se identificaram e conceituaram os elementos da narrativa presentes no texto, proporcionando uma compreensão mais aprofundada da estrutura e das características do gênero.

O número de aulas previstas para esta oficina foi de duas a três. Os objetivos consistiram em analisar e interpretar o texto, identificar os elementos da narrativa e produzir um miniconto.

Após a apresentação dos objetivos aos alunos, foi entregue o texto selecionado, e solicitou-se que, em um primeiro momento, realizassem uma leitura silenciosa.

Detalhes

O velho porteiro do palácio chega em casa, trêmulo. Como faz sempre que tem baile no palácio, sua mulher o espera com café da manhã reforçado. Mas desta vez ele nem olha para a xícara fumegante, o bolo, a manteiga, as geleias. Vai direto à aguardente. Atira-se na sua poltrona perto do fogão e

toma um longo gole da bebida, pelo gargalo.

- Helmuth, o que foi?

- Espera, Helga. Deixe eu me controlar primeiro. Toma outro gole de aguardente.

- Conta, homem! O que houve com você? Aconteceu alguma coisa no baile?

- Co-começou tudo bem. As pessoas chegando, todo mundo de gala, todos com convite, tudo direitinho. Sempre tem, claro, o filhinho de papai sem convite que quer me levar na conversa, mas já estou acostumado. Comigo não tem conversa. De repente, chega a maior carruagem que eu já vi. Enorme. E toda de ouro. Puxada por três parelhas de cavalos brancos. Cavalões! Elefantes! De dentro da carruagem salta uma dona. Sozinha. Uma beleza. Eu me preparo para barrar a entrada dela porque mulher desacompanhada não entra em baile do palácio. Mas essa dona é tão bonita, tão, sei lá, radiante, que eu não digo nada e deixo ela entrar.

- Bom, Helmuth. Até aí...

- Espera. O baile continua. Tudo normal. Às vezes rola um bêbado pela escadaria, mas nada de mais. E então bate a meia-noite. Há um rebuliço na porta do palácio. Olho para trás e vejo uma mulher maltrapilha que desce pela escadaria, correndo. Ela perde um sapato. E o príncipe atrás dela.

- O príncipe?!

- Ele mesmo. E gritando para eu segurar a esfarrapada. "Segura! Segura!" Me preparo para segurá-la quando ouço uma espécie de "vum" acompanhado de um clarão. Me viro e...

- E o quê, meu Deus?

O porteiro esvazia a garrafa com um último gole.

- Você não vai acreditar.

- Conta!

- A tal carruagem. A de ouro. Tinha se transformado numa abóbora.

- Numa o quê?!

- Eu disse que você não ia acreditar.

- Uma abóbora?

- E os cavalos em ratos.

- Helmuth... !!!

- Não tem mais aguardente?

- Acho que você já bebeu demais por hoje.

- Juro que não bebi nada!

- Esse trabalho no palácio está acabando com você, Helmuth. Pede para ser transferido para o almoxarifado. (Veríssimo, [s.d.]

Em seguida, o professor realizou a leitura em voz alta, acompanhada de uma exploração oral do texto. Além disso, foram abordados aspectos relevantes sobre a vida e a obra do autor.

Os estudantes foram convidados a preencher um quadro, com o objetivo de compreender as principais características dos minicontos.

Nesse momento, retomou-se o conceito de miniconto e, em conjunto com a turma, revisaram-se os elementos estudados.

Quadro 9 – Roteiro de análise dos elementos narrativos do miniconto

Título	Personagens	Narrador/ Narratividade	Espaço (onde ocorre?)	Tempo (quando?)	O que acontece?

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Os estudantes responderam às seguintes questões sobre o texto:

1. Existe uma relação entre o título e o enredo desse miniconto lido. Qual?
2. No texto, os diálogos entre Helmuth e Helga revelam muito sobre suas personalidades e a situação inusitada que Helmuth vivenciou no palácio. Com base nos diálogos, explique como cada personagem reage aos acontecimentos descritos por Helmuth. Utilize trechos do texto para justificar sua resposta.
3. Identifique e explique o papel dos diálogos na construção do clima de mistério e surpresa no miniconto. Como as falas dos personagens contribuem para o desenvolvimento da história?
4. Releia o texto Detalhes e crie um novo título, de preferência com mais de uma palavra.

Após a interpretação e compreensão do texto analisado na oficina, explorou-se a presença da intertextualidade com Cinderela, lembrando a história, e foi solicitado que os estudantes reescrevessem o texto, substituindo o porteiro do palácio por uma dama de companhia, um guarda real ou, ainda, pelo cozinheiro.

Em seguida, foram feitas observações, solicitando que os estudantes revisassem e aprimorassem o texto, pois um bom texto só se alcança com várias reescritas.

A produção textual de cada estudante foi lida por outro colega da turma, prática que contribuiu para que o aluno-autor percebesse o que não estava claro, o que precisava ser reescrito, e avaliasse se o que quis expressar estava bem formulado e se o objetivo do texto foi atingido.

7.5 OFICINA 5: APROFUNDANDO A CONCISÃO

Nesta oficina, propôs-se o aprofundamento dos conceitos trabalhados nas unidades anteriores, por meio da leitura, análise e produção de narrativas breves. O número de aulas previstas para a realização das atividades foi de duas a três. Os objetivos delineados para esta etapa consistiram em: ler e compreender minicontos, nanocontos e microcontos; analisar a forma composicional do gênero; explorar elementos discursivos e estilísticos, bem como aspectos linguísticos articulados às práticas de linguagem desenvolvidas — leitura, escrita e oralidade; além de planejar, textualizar, revisar e editar minicontos autorais.

Para a abertura da oficina, os objetivos foram retomados junto aos estudantes e, em seguida, realizaram-se atividades de leitura oral e discussão coletiva de quatro textos selecionados e entregues previamente. Esses textos foram lidos em voz alta pela professora e, na sequência, comentados em grupo, com ênfase na estrutura narrativa breve e nos efeitos de sentido mobilizados por cada um.

O primeiro texto:

Só
Se eu soubesse o que procuro com
esse controle remoto... (Bonassi, 2004, p. 73).

Optou-se por incluir, na folha entregue aos estudantes, uma nota biográfica sobre Fernando Bonassi:

Roteirista, dramaturgo, cineasta e escritor, o paulista Fernando Bonassi vem se destacando pela versatilidade. Premiado como roteirista no Brasil e no exterior, foi roteirista de vários filmes importantes, como *Os Matadores*, *Castelo Ra Tim Bum*, *Carandiru* e *Cazuza*. Autor de obras literárias adaptadas para o cinema e de textos publicados em antologias na França, Estados Unidos e Alemanha, Bonassi já tem 19 livros publicados no Brasil— em 2003, publicou a novela *Prova Contrária*, pela Objetiva, e foi finalista do Prêmio Jabuti, com o livro *S/P Brasil*. Seu romance *Subúrbio* teve os direitos comprados pelo Deutsches Schauspielhaus de Hamburgo, e o seu livro *Um céu de estrelas* foi adaptado para o cinema, com direção de Tata Amaral. (Companhia das Letras, 2023)

O segundo texto selecionado para a atividade foi o miniconto: “Pelo vidro, os olhares se cruzaram. ‘Achei meu verdadeiro amor’. O metrô partiu. Ela foi, ele ficou.” (Rossatto, 2010, p. 30). E a respectiva nota bibliográfica:

Edson Rossato nasceu em São Paulo, Capital, em 1978. Formado em Letras, é escritor, editor de livros, roteirista de HQ, palestrante e blogueiro. Publicou os livros *Mansão Klaus e outras histórias*, *Curta-metragem – Antologia de microcontos*, *Cem Toques Cravados* e *Toques Para Mulheres*, além de ter organizado dezenas de antologias literárias. É roteirista da série *História do Brasil em Quadrinhos*, tendo publicado os volumes *Independência* e *Proclamação da República*. Também é roteirista da HQ *Como Ser Bom de Papo e se Enturmar*. É criador e organizador dos eventos culturais HQ em Pauta e Livros em Pauta. Seu conto *Cartas a um irmão* foi adaptado para o cinema. (Rossatto, 2024)

O terceiro texto:

Árvore

O dia caía devagar lá fora, veloz dentro de mim. O vento das montanhas soprava, frio, e a claridade varria em silêncio as sombras da noite. Aquela manhã seria como todas as outras manhãs de inverno. As ruas logo resplandeceriam com o verniz do sol, os pássaros se desganhariam das araucárias e se semeariam pelo céu, e eu caminharia para mais uma jornada na serraria, o pó da mesmice se acumulando em meus olhos depois que ela partira. A névoa se esvaneceria aos poucos, revelando o traçado coleante do casario, a ponte ao fim do povoado, tudo o que eu já vira tantas vezes e, no entanto, ao ver, de novo, sentiria como se fosse um ver distinto. E eu estaria grato pelo leve e contínuo movimento em meu peito – as mudas marés da respiração –, e a consciência de minha história, com sua escrita de lembranças, retornaria, me repregando ao corpo que era meu, como um botão numa camisa. Aquela manhã seria igual a todas as outras manhãs de inverno, uma a mais a ser esquecida, não fosse pela força de vivê-la preso ao gancho do presente, de sentir que cada dia era como os diferentes tipos de madeira – a embuia, o jacarandá, o mogno, o carvalho –, um ideal para confeccionar móveis leves, outro para o trançado das cumeeiras, esse para forros resistentes, aquele para uma viga mestra. Seria uma manhã como todas as outras manhãs de inverno, e ela me levaria a outras mais, que me poriam novamente diante da serra para cortar toras, eu só não sabia a que horas a ferida sangraria de novo. Aquela manhã seria como todas as outras manhãs de inverno, se eu não chegasse tão tarde na serraria e, ao ligar a chave elétrica, não sentisse, acima do aroma das madeiras, o perfume dela, que ali entrara logo atrás de mim e, plantada sob os batentes da porta, me aguardava, sem pressa, até que me virasse. E eu me virei, abruptamente, eu era especialista em cortes rápidos, queria logo saber se era mesmo ela quem desafiava a minha lâmina afiada de monotonia. O cachecol que lhe dera meses antes dela descer a montanha serpenteava pelo seu pescoço, os cabelos que eu adorava – compridos – iam até sua cintura e chamavam em ondas as minhas mãos; seu rosto espelhava a superfície de um lago, aparentemente calmo, mas eu sabia que, no seu fundo, sentimentos violentos lutavam para aflorar diante de mim. Ela ventava nos meus olhos e eu não me movi, quieto entre as tábuas pesadas, tentando enquadrá-la à distância. Mas a sua aparição inesperada me tocara como meus dedos tocavam as bordas das madeiras e as distinguiam pela sua aspereza. Desde que ela se fora, a minha seiva se congelara, e a descrença, que antes era uma fagulha, fervilhava agora como uma fogueira – ela poderia, se quisesse, ouvir as labaredas crepitando meu silêncio. Permanecemos um instante nos mirando, cada um a buscar aquele outro que éramos tempos antes, resistindo em revelar nossas ramagens, mesmo porque elas haviam secado, só uma nova estação poderia nos curar de nós. Eu

ia perguntar, Voltou?, ou ela, antecipando-se, diria, Voltei!, mas nada dissemos, estávamos enraizados no instante, os troncos impassíveis, os dois doendo devagar. Então, voltei-lhe as costas, peguei uma peça de pinheiro, apoiei-a na prensa e liguei a serra para cortá-la, retomando normalmente o trabalho do dia anterior. E, mesmo com o ruído da lâmina decepando o núcleo macio da madeira, eu podia captar seus passos no chão de terra batida – e sabia que ela vinha se aproximando, se aproximando. (Carrascoza, 2011. p. 63-65)

E a seguinte nota biográfica:

João Anzanello Carrascoza nasceu em Cravinhos (SP). Publicou os romances Trilogia do adeus, Aos 7 e aos 40 e Elegia do irmão, além dos livros de contos Diário das coincidências, Aquela água toda e Tramas de meninos. Recebeu, entre outros, os prêmios Jabuti, APCA, Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, e da Fundação Biblioteca Nacional. (Carrascoza, 2011)

O quarto e último texto apresentado na oficina foi:

Nunca houve um tempo em mim que quisesse ser príncipe herdeiro de um reino, ou de possuir castelos com talheres famintos de cristais, masmorras e calabouços para princesas e bruxos sem magia. Dormindo durante muito tempo, dormindo no chão frio, ou no sofá da sala, a tartaruga era o bicho mais encantado que havia no meu bairro: ela era a única com seu próprio quarto. Nesse tempo sem fada madrinha e que toda maçã parecia envenenada, desgraçadamente, somente um bicho tinha casa própria pra morar. E assim, como num passe de mágica, muitos de nós foram infelizes para sempre. (Vaz, 2009)

Nota bibliográfica:

Sérgio Vaz é considerado o poeta da periferia. Mora em Taboão da Serra (Grande São Paulo) e, além de escrever, é agitador cultural nas periferias do Brasil. É criador da Cooperifa (Cooperativa Cultural da Periferia) e um dos criadores do Sarau da Cooperifa — movimento que transformou um bar da periferia da zona sul de São Paulo em um centro cultural. (Grupo Editorial Global, 2024)

Após a leitura e a exploração oral dos textos, os estudantes foram convidados a refletir sobre as características estruturais e funcionais das narrativas breves. Para isso, propôs-se a realização de um conjunto de atividades com o objetivo de favorecer a construção dos conceitos de nanoconto, microconto e miniconto, com base nos textos analisados.

Inicialmente, os alunos analisaram um material de apoio que trazia informações sobre a extensão e a categorização dos minicontos.

Autores conceituam e estipulam limites precisos, nascendo assim algumas classificações: nanocontos (até 50 letras, sem contar espaços e acentos), microcontos (até 150 toques, contando letras, espaços e pontuação) e minicontos (alguns estipulando 300 palavras; outros, 600 caracteres). Nada disso é muito rigoroso e depende de critérios editoriais de quem os adotou. O limite de 150 toques cabe no formato de envio de texto pelo celular, o chamado "torpedo". Hoje se usa muito o limite de 140 toques do Twitter - cada vez mais um difusor da microliteratura, que, provavelmente, acabará impondo este limite como padrão. (Seabra, 2024)

A partir disso, foi solicitado que identificassem a qual categoria pertenciam os textos lidos, considerando os critérios apresentados. Em seguida, foram orientados a reler os textos com atenção especial aos títulos, a fim de compreender sua função na construção do sentido. Esperava-se, com isso, que os estudantes reconhecessem a importância do título como elemento condensador de informações e antecipador de sentidos.

Outra questão abordada nas atividades dizia respeito à construção do sentido implícito nos minicontos. Destacou-se, nesse momento, que, nesse tipo de narrativa, o narrador frequentemente silencia elementos da trama, permitindo ao leitor preencher lacunas e construir, de forma ativa, os sentidos possíveis. Os estudantes foram, então, levados a refletir sobre o papel dessa característica na composição da narrativa breve, reconhecendo sua relevância para o engajamento do leitor e a eficácia do texto.

Na etapa seguinte da oficina, a turma foi organizada em grupos, com o objetivo de produzir minicontos de forma colaborativa. A proposta visava desenvolver habilidades de escrita em equipe, articulação textual e coesão. Após a produção coletiva, os textos foram socializados com a turma, recebendo observações e comentários do professor. Em um segundo momento, foi solicitado que os grupos revisassem e aprimorassem suas produções, compreendendo o processo de reescrita como parte essencial da construção de um bom texto. Por fim, cada grupo realizou a leitura oral de sua narrativa para os colegas.

2.4 OFICINA 6: REVERSO E REFLEXO: A ARTE DE RECONTAR

Nesta oficina, propôs-se o aprofundamento da análise do foco narrativo nas narrativas breves, com ênfase na função do narrador na construção do sentido. O

número de aulas previstas para o desenvolvimento das atividades foi de três a quatro. Os objetivos da proposta foram: analisar a forma composicional do gênero miniconto e explorar elementos discursivos e estilísticos, bem como aspectos linguísticos articulados às práticas de leitura, escrita e oralidade, além de planejar, escrever, revisar e editar minicontos autorais.

Nesta unidade, os estudantes leram quatro versões distintas de uma mesma história, cujas diferenças estavam centradas na escolha do narrador ou no modo de narrar, incluindo uma versão em forma poética. Para iniciar a atividade, a turma foi dividida em pequenos grupos, e cada grupo recebeu um dos textos a seguir, com a proposta de realizar uma leitura colaborativa e discutir os efeitos provocados pelas alterações na perspectiva narrativa. O primeiro texto apresentado nesta oficina foi *A passagem* (terceira pessoa), de Flávio Luís Freire Rodrigues.

John anda rápido por um longo corredor à meia luz. Ele veste um terno fino escuro e um sobretudo cinza. Tem uma pequena pasta executiva algemada à mão esquerda. Ele para em frente ao elevador, aperta o botão, olha o relógio e olha para os lados. Sem demorar, a porta se abre, John entra e cumprimenta com um aceno de cabeça o ascensorista, que retribui o cumprimento. A porta se fecha, sem que o elevador arranque. Com a mão direita, John tira do bolso do casaco uma foto, olha-a e a entrega ao ascensorista. O funcionário pega a foto, olha-a e a guarda no bolso do uniforme. Ele aperta um botão do painel do elevador e uma passagem lateral se abre. O ascensorista sai e deixa John no elevador. Em seguida, entra um camundongo e a passagem se fecha. John e o camundongo se olham, como se se cumprimentassem. A luz se apaga e o elevador começa a descer. (Rodrigues, s.d.)

O segundo texto traz a mesma sequência narrativa, agora reescrita em primeira pessoa.

Eu caminho rápido e concentrado por um corredor à meia luz que parece nunca se acabar. Estou vestindo um terno escuro e um sobretudo cinza. Eles ajudam a disfarçar a pequena pasta executiva que carrego algemada à minha mão esquerda. Paro em frente ao elevador, olho para os lados, aperto o botão e confiro a hora. Sem demora, a porta se abre, entro e com um aceno de cabeça cumprimento o ascensorista, que me retribui o gesto. A porta se fecha, mas o elevador se mantém parado. Com a mão direita, tiro do bolso do casaco uma foto, olho-a por um segundo e a entrego ao ascensorista. O funcionário pega a foto, olha-a e a guarda no bolso do seu uniforme. Ele aperta um botão do painel do elevador, que ainda não se move. Nesse momento, uma passagem lateral, como se fosse uma porta, se abre. O ascensorista se despede: Adeus, John, e sai. Eu permaneço no elevador. No mesmo instante, entra um camundongo e a passagem se fecha. Eu e o camundongo nos olhamos e nos cumprimentamos, como se nos conhecêssemos. De repente, a luz se apaga e elevador começa a descer. (Rodrigues, s.d.)

O terceiro texto apresenta uma variação da mesma história em forma poética, explorando recursos rítmicos, cortes de verso e repetições.

A passagem (em versão de poema)
Um longo corredor à meia luz
Se coloca à frente de John
Elegantemente cinza e discreto
Ele traz uma pasta algemada
De igual modo discreta e elegante

Diante do elevador, para
Olha, olha, olha
Para a esquerda, para a direita, para o
relógio
O ponteiro do relógio e do elevador
Olha. Para. Ele e a pasta.

Em suspense a porta se abre
Entram John e sua pasta
Um aceno ao homem do
elevador
E por pacto, lhe dá uma foto
O homem a toma, a olha e a guarda
Como se conhecidos fossem.

Em compasso de dança o homem sai
Entra o rato e ritualisticamente se
olham
A engrenagem inicia a descida
Enquanto a luz pisca, pisca, pisca
E se apaga. (Rodrigues, s.d.).

O quarto e último texto da sequência apresenta a história em ordem invertida — do fim para o início.

A luz se acende e o elevador para. Como se se cumprimentassem, o camundongo e John se olham. Uma passagem lateral se abre e o camundongo sai. Entra o ascensorista. Fecha-se a passagem e no painel do elevador ele aperta um botão. O funcionário pega do seu bolso uma foto e a entrega a John que a olha e a guarda no bolso do casaco com a mão direita. O elevador está parado. Em seguida, abre-se a porta e o ascensorista retribui o aceno de cabeça como gesto de cumprimento que recebe de John ao sair. Ele olha para os lados, olha o relógio e para em frente ao elevador. À mão esquerda, tem uma pequena pasta executiva algemada. Ele veste um sobretudo cinza e terno fino escuro. Por um longo corredor à meia luz, John anda rápido. (Rodrigues, s.d.).

Os estudantes identificaram as diferentes perspectivas das narrativas (comparando os narradores) e discutiram as diferenças entre a narração em 1ª pessoa e em 3ª pessoa, observando quem conta a história e como isso influencia

a narrativa.

Em seguida, preencheram uma tabela comparativa e apontaram as diferenças entre os textos 1 e 2 quanto à narração em 1ª e 3ª pessoa.

Na aula seguinte, os estudantes leram o texto 3, observando as características de um poema narrativo. Além disso, foram exploradas as características de um texto poético. Também observaram que a narrativa do texto 4 era escrita de trás para frente, ou seja, começava pelo desfecho e seguia para a situação inicial.

Como atividade de produção textual, foi solicitado que os estudantes reescrevessem *Velha História*, de Mário Quintana, seguindo a mesma estrutura do texto 4 analisado. Como parte do processo de escrita, revisaram e reescreveram seus textos.

Vale salientar que o caderno pedagógico apresentava sete oficinas; porém, a aplicação na turma foi realizada apenas até a oficina seis, pois, no ano de 2024, foi aplicada a prova do SAEB. Por essa razão, a SEED implementou várias avaliações, como a Prova Paraná, a Prova Paraná Mais e, como parte da recomposição da aprendizagem, utilizou o material do Acerta Brasil, da Editora Ática. Esse material também incluía, ao final de cada unidade, simulados realizados pelos estudantes do 9º ano, com o objetivo de acompanhar seu rendimento.

Outro fator que impediu a aplicação da oficina sete foi a implementação do projeto Se Liga, destinado aos estudantes que não haviam sido aprovados por nota. Esse projeto funcionou como uma recuperação dos conteúdos trabalhados ao longo do ano.

8 ENTRE PALAVRAS E REFLEXÕES: O OLHAR CRÍTICO SOBRE AS PRODUÇÕES TEXTUAIS

“Quem mal lê, mal ouve, mal fala, mal vê.”

Monteiro Lobato

Neste capítulo, o tema em evidência é a análise dos textos escritos pelos estudantes que participaram do projeto de pesquisa, com o objetivo de refletir sobre as diferentes formas de ler e interpretar a produção textual, apontando e discutindo questões relevantes para a compreensão e o aprimoramento das produções.

Com base nessa proposta, buscamos desenvolver estratégias eficazes para auxiliar os alunos na apropriação do gênero miniconto. Por isso, optamos por conduzir as etapas do trabalho em formato de oficinas, planejadas com o intuito de oferecer atividades dinâmicas, flexíveis e criativas, permitindo que os participantes potencializassem sua autoria.

Para a análise das produções textuais, adotamos os seguintes critérios:

Em primeiro lugar, nossa concepção de que a língua é um sistema que possibilita a interação. Em segundo lugar, e como decorrência do primeiro, a compreensão de que a ação de avaliar um texto escrito é “interação”, é ato de leitura que busca construir sentido. E, em terceiro lugar, a convicção de que a avaliação não apenas faz parte do jogo interlocutivo que se joga na escola como também pode ter a força de renová-lo e reorientá-lo, deixando de ser uma tarefa espinhosa para se tornar um momento privilegiado do processo ensino-aprendizagem. (Val, 2005)

Se a linguagem é vista como um meio que permite a interação entre as pessoas, essencial para a comunicação, a produção textual (PT) também desempenha essa função. Avaliar um texto escrito vai além de julgar ou corrigir: trata-se de um ato interativo de leitura que busca atribuir e construir sentido, conectando o leitor ao texto. Sendo assim, a análise e a avaliação não são apenas tarefas técnicas, mas também partes cruciais do processo comunicativo na escola. Se bem conduzidas, podem renovar e redirecionar práticas pedagógicas, transformando esse momento em uma experiência significativa para o aprendizado.

Segundo Dolz e Schneuwly (2003), a produção de texto é um processo que deve se materializar em situações de ensino que permitam aos estudantes

ultrapassar seus próprios limites em relação aos gêneros textuais, a ponto de desenvolverem sua autonomia e criticidade.

Para dar início à pesquisa, obtivemos 12 estudantes participantes, considerando que apenas eles tiveram a autorização assinada pelos responsáveis. Ainda assim, todos os alunos da turma participaram de todas as oficinas, o que garantiu uma integração significativa durante o processo.

8.1 OFICINA 1: INTRODUÇÃO AO GÊNERO MINICONTO

Na primeira oficina, intitulada *Conceituando*, nosso principal objetivo foi explorar os conhecimentos prévios dos estudantes em relação ao gênero estudado. Para isso, questionamos o que eles já sabiam sobre o tema, buscando diagnosticar o nível de familiaridade e as percepções iniciais acerca do respectivo gênero textual.

Durante essa aula introdutória, além de apresentar o projeto, empenhamo-nos em motivar os estudantes quanto à escrita do gênero miniconto. Apesar disso, constatamos que a maioria desconhecia o gênero em questão, o que reforçou a necessidade de dedicar atenção especial à conceituação e à análise de exemplos práticos, especialmente minicontos, como forma de introduzi-los ao universo desse gênero textual.

A primeira impressão dos estudantes, contudo, foi bastante positiva. Eles demonstraram interesse, especialmente pelo fato de a brevidade dos minicontos facilitar tanto a leitura quanto a compreensão dos textos trabalhados. Essa característica contribuiu para tornar a atividade mais envolvente, criando uma base promissora para as etapas seguintes do projeto. Assim, conseguimos não apenas iniciar o processo de aprendizado, mas também despertar a curiosidade e o engajamento dos estudantes — elementos essenciais para o sucesso do trabalho desenvolvido nas oficinas.

8.2 OFICINA 2: ANÁLISE PRÁTICA – COMPREENDENDO O MINICONTO

Na segunda oficina, o foco principal esteve no miniconto, com o objetivo de promover a leitura, a compreensão e a produção desse gênero textual. A atividade teve como ponto de partida a leitura e a análise do miniconto de Cíntia Moscovich: “Uma vida inteira pela frente. O tiro veio por trás”. Após a leitura, os participantes foram convidados a compartilhar oralmente suas impressões iniciais sobre o texto, fomentando um debate reflexivo e interativo entre os estudantes.

Durante a discussão, os alunos destacaram aspectos específicos que chamaram a atenção no texto, como sua estrutura breve, o impacto emocional causado pela conclusão surpreendente e os elementos implícitos que suscitaram interpretações variadas. Eles perceberam que o miniconto, apesar de sua aparente simplicidade estrutural, é carregado de profundidade e provoca reflexão sobre temas mais amplos, como as fragilidades e as reviravoltas inesperadas da vida. Além disso, inferiram que a escolha das palavras pela autora e a forma condensada do texto intensificam o impacto da narrativa, criando uma conexão direta e poderosa com o leitor.

Essas análises e reflexões não apenas aproximaram os alunos do gênero estudado, mas também criaram um ambiente propício para motivá-los na criação de seus próprios minicontos, alinhando teoria e prática, e promovendo o desenvolvimento de suas habilidades interpretativas e criativas.

Após a discussão, foi proposta aos estudantes uma atividade prática de produção textual com foco no gênero miniconto. A tarefa consistiu em criar microcontos utilizando a estrutura do conto de Cíntia Moscovich, mantendo algumas palavras e alterando outras. O objetivo era que os alunos preservassem o efeito desejado pelo texto original, mas adaptassem o contexto, demonstrando criatividade e habilidade na utilização dos elementos narrativos característicos desse gênero.

Como exemplos de estrutura fornecida, foram apresentadas sugestões como: “A aula toda...”, “A manhã/tarde toda...” e “A folha toda em branco...”. A partir dessas bases, os estudantes foram estimulados a desenvolver narrativas breves, mas impactantes, explorando a intensidade e a concisão, características intrínsecas ao miniconto. Eles tiveram a oportunidade de refletir sobre a escolha das palavras e a construção do significado, bem como sobre a importância do subtexto e da sugestão na construção de sentidos.

Vale destacar que, no processo de produção textual (PT), a revisão e a reescrita desempenham papéis fundamentais, como etapas indispensáveis para o aprimoramento do texto. Essas práticas não apenas fortalecem as habilidades de escrita dos estudantes, mas também promovem uma reflexão profunda sobre o conteúdo produzido, levando-os a analisar criticamente aspectos como coerência, coesão, estrutura e linguagem.

A revisão, por sua vez, permite que o autor identifique inconsistências, erros gramaticais e ortográficos, além de possibilitar uma avaliação mais ampla da clareza e da organização das ideias. Já a reescrita constitui uma oportunidade para o autor refinar suas escolhas linguísticas, melhorar a qualidade do texto e aproximar sua produção dos objetivos estabelecidos, seja na adaptação ao gênero textual proposto ou no diálogo com o público-alvo.

De acordo com Antunes (2003), a produção textual é um processo complexo e desafiador, que vai muito além do simples ato de escrever. Esse processo envolve múltiplas etapas, que são interdependentes e complementares, incluindo o planejamento, a escrita inicial, a revisão e a reescrita. Cada uma dessas fases desempenha um papel específico e essencial na construção de um texto de qualidade, e o sucesso do resultado está diretamente relacionado ao cuidado e à atenção dedicados a cada uma delas.

Ainda para Antunes (2003), respeitar e valorizar cada uma dessas etapas é essencial para a produção de textos bem-sucedidos. Essa abordagem integrada reflete a complexidade do processo de escrita e reforça a importância de encarar cada fase não como um obstáculo, mas como uma oportunidade de aprimoramento e desenvolvimento das capacidades linguísticas e discursivas do autor. Assim, a escrita deixa de ser uma tarefa puramente técnica para se tornar um ato criativo, reflexivo e enriquecedor.

A justificativa para incorporar a revisão e a reescrita como práticas constantes no processo de produção textual está na relevância de seu impacto pedagógico. Essas etapas incentivam o desenvolvimento do olhar crítico e da autonomia dos estudantes, ao mesmo tempo que os preparam para interações reais de comunicação, em que a revisão de ideias e os ajustes na mensagem são ações frequentemente necessárias. Além disso, esse ciclo contínuo de avaliação e reconstrução valoriza o processo de aprendizado, destacando que a escrita não

é apenas um produto finalizado, mas um trabalho em constante evolução. Dessa forma, a prática de revisar e reescrever fez parte de todas as produções textuais desenvolvidas na pesquisa.

Outro ponto relevante a ser destacado, e que esteve presente em todas as análises realizadas dos textos, foi a utilização da ficha de coleta de dados da produção textual (PT). Essa ferramenta desempenhou um papel crucial no processo avaliativo, pois permitiu um registro detalhado e sistemático dos elementos observados em cada texto produzido. Durante essa oficina, em que ocorreu a produção da primeira versão da PT, conseguimos reunir dados significativos, que foram utilizados para a análise criteriosa dos textos desenvolvidos pelos estudantes.

A análise dos textos, com base nos dados obtidos por meio da ficha, revelou indicadores importantes do progresso dos estudantes, além de oferecer uma visão clara dos pontos a serem aprimorados.

8.2.1 Análise da produção I

Nesta seção, iniciaremos a análise das produções textuais dos alunos, concentrando-nos exclusivamente nas versões finais, resultantes do processo completo de revisão e reescrita. Essa escolha permite avaliar não apenas a versão final, mas também o reflexo das intervenções pedagógicas realizadas durante as etapas anteriores do processo. É importante ressaltar que a revisão e a reescrita foram momentos cruciais para o aperfeiçoamento das produções, possibilitando aos estudantes aprimorar a estrutura e a adequação ao gênero textual proposto.

Dessa forma, as versões finais dos textos aqui apresentadas representam um esforço colaborativo entre aluno e professor, no qual a prática de revisar e reescrever desempenhou um papel essencial no desenvolvimento das habilidades de escrita. A análise se propõe a identificar os avanços alcançados pelos estudantes, destacando as melhorias realizadas e evidenciando os principais desafios que ainda podem ser superados. Assim, a seguir, apresentamos os textos finais da oficina 2:

Quadro 10 – Textos finais produzidos na Oficina 2

Aluno	Texto final
Aluno 1	A manhã toda pela frente e o escuro da noite passada que não passa
Aluno 2	A aula toda e da vida não se aprende nada.
Aluno 3	A tarde toda repleta de diversão para noite ser uma grande decepção
Aluno 4	A tarde toda pela frente E a vida ficando para trás
Aluno 5	A aula toda pela frente e a dor de barriga veio de repente.
Aluno 6	Uma folha toda em branco e eu já estava completa
Aluno 7	A manhã toda pela frente e as horas que não passam
Aluno 8	A tarde toda alegre, mas o coração cheio de machucados.
Aluno 9	A manhã toda pela frente e as dificuldades resolvem aparecer.
Aluno 10	A folha toda preenchida com momentos felizes Para no futuro virarem pequenos detalhes
Aluno 11	A tarde toda muita correria: salão, cabelo, vestido branco no final, decepção: recebi um não.
Aluno 12	A folha toda em branco a espera de uma carta de amor.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Como dito anteriormente, a coleta de dados para análise dos textos foi realizada por meio de uma ficha de avaliação preenchida a cada produção textual. Para melhor visualização do instrumento utilizado, a ficha da PT encontra-se no Apêndice A.

As produções textuais analisadas evidenciam que houve entendimento das especificidades do gênero miniconto por parte dos alunos. Cada texto, apesar de sua brevidade, é capaz de comunicar uma ideia, emocionar, surpreender ou levar à reflexão, demonstrando a habilidade dos estudantes em condensar significados e transmitir mensagens impactantes com poucas palavras.

Em relação à análise de cada categoria, elencamos abaixo os principais pontos em destaque:

Sobre a concisão, a maioria dos textos explora essa característica, essencial ao miniconto. Percebe-se que os estudantes conseguiram condensar emoções, situações ou dilemas em poucas linhas, respeitando a natureza do gênero. Além disso, a criatividade está presente praticamente em todas as produções, com diversos contextos sendo abordados, desde os mais introspectivos e melancólicos até os que trazem humor ou críticas sociais.

Já quanto à presença de subtexto, pode-se dizer que muitos se destacam pela profundidade, exigindo do leitor uma interpretação mais atenta. Produções como as do Aluno 1, "A manhã toda pela frente e o escuro da noite passada que não passa", e do Aluno 6, "Uma folha toda em branco e eu já estava completa", são exemplos que instigam o leitor a buscar significados implícitos, trabalhando com camadas de interpretação.

Alguns alunos exploraram com sucesso o uso de contrastes e ironias para gerar impacto. Por exemplo, o texto do Aluno 3 apresenta o contraste entre a "diversão" da tarde e a "decepção" da noite, enquanto o Aluno 11 utiliza uma narrativa que culmina em um desfecho dramático e inesperado. Esses elementos demonstram a capacidade dos estudantes de criar tensão narrativa e engajar o leitor.

Embora a maioria das produções esteja bem pontuada, algumas poderiam melhorar a fluidez com ajustes pontuais, como a inserção de vírgulas ou de pontos estratégicos. Em geral, os textos apresentam um bom domínio da ortografia, o que demonstra atenção às normas da língua.

As temáticas abordadas são diversas, contemplando desde situações cotidianas e leves, como no texto do Aluno 5: "A aula toda pela frente e a dor de barriga veio de repente.", até reflexões profundas e existenciais, como as expressas no texto do Aluno 4: "A tarde toda pela frente e a vida ficando para trás." Mesmo com todos tendo o mesmo texto como base e as mesmas sugestões, percebe-se essa variedade.

Em suma, as produções superaram minhas expectativas, pois refletem não apenas o domínio das características do miniconto, mas também o potencial criativo de cada aluno.

8.3 OFICINA 3: EXEMPLOS DE MINICONTOS

Na terceira oficina, os estudantes tiveram a oportunidade de entrar em contato com diferentes exemplos de minicontos consagrados. Entre os textos selecionados, destacou-se o microconto mais famoso de Augusto Monterroso: “Quando acordou, o dinossauro ainda estava lá” (Monterroso, 2004), além do conto “De cabeça pensada”, de Marina Colasanti (2015), e “No Messenger”, de Leonardo Brasiliense (2010). Os textos foram lidos em voz alta durante a atividade, permitindo que os alunos compreendessem não apenas a construção narrativa das obras, mas também percebessem os efeitos de sentido, o impacto emocional e os desdobramentos reflexivos suscitados pela leitura oral.

Após a leitura, os estudantes participaram de um momento de discussão, no qual compartilharam suas impressões acerca dos textos. Foram levantados aspectos sobre a concisão, a surpresa do desfecho e a capacidade desses microcontos de provocar múltiplas interpretações em poucas palavras. Além disso, foi feita uma análise aprofundada para identificar os elementos narrativos presentes em cada texto, como personagens, conflitos e desfechos. Esse exercício permitiu que os estudantes revisitassem o conceito dos elementos da narrativa e reconhecessem como cada autor utiliza recursos como a organização sintática e os sentidos semânticos para construir significados e gerar impacto no leitor.

Em seguida, foi proposta uma atividade prática que desafiava os alunos a aplicar os conhecimentos adquiridos. Eles deveriam produzir seus próprios minicontos, seguindo as características do gênero. A produção precisava ter um número mínimo de 40 palavras e um máximo de 80, o que exigiu dos estudantes não apenas criatividade, mas também domínio da concisão e da estrutura narrativa.

8.3.1 Análise da produção II

Nesta seção, será realizada uma análise detalhada da segunda produção textual dos alunos, com ênfase nas versões finais dos textos. Como mencionado anteriormente, essas versões são o resultado de um processo completo e

criteroso, que incluiu as etapas de revisão e reescrita, consideradas indispensáveis para o aprimoramento do conteúdo produzido. Tais etapas desempenharam um papel fundamental ao possibilitar que os estudantes revisitassem suas ideias, ajustassem a estrutura narrativa e refinassem a linguagem utilizada, garantindo maior coesão e impacto em suas produções.

A análise das versões finais busca avaliar o progresso dos estudantes no domínio das especificidades do gênero miniconto, considerando critérios como concisão, subtexto, organização textual, uso correto da pontuação, ortografia e o emprego adequado de verbos e ações. Cada aspecto será observado com a finalidade de compreender as estratégias narrativas utilizadas pelos alunos e os avanços alcançados ao longo do processo.

As versões finais, que serão analisadas a seguir, representam o ápice do trabalho desenvolvido na Oficina 3, ilustrando o envolvimento dos participantes e o resultado do aprendizado consolidado durante o percurso de produção textual.

Quadro 11 – Textos finais produzidos na Oficina 3

Aluno	Texto final
Aluno 1	<p style="text-align: center;">O Dino que sonhava em voar</p> <p>Era uma vez um dinossauro chamado Dino, que sonhava em voar. Todos os dias, ele observava os pássaros e imaginava como seria leve no céu. Um dia, encontrou um balão gigante e com a ajuda dos amigos, subiu nele quando finalmente flutuou, Dino sentiu a liberdade e percebeu que às vezes, os sonhos podem nos levar a lugares incríveis.</p>
Aluno 2	<p>Havia um pequeno dinossauro, era feliz, porém isso um dia mudou, acabou por completo sua felicidade, todos os dinossauros correram de uma luz, que era incrivelmente forte, mas o pequeno dinossauro só olhava, e à terra foi atingida por um grande meteoro. Todos sumiram, exceto o pequeno dinossauro. Vendo isso, ele agora terá que descobrir como viver sozinho, para sempre.</p>
Aluno 3	<p style="text-align: center;">O amuleto</p> <p>Em um museu, uma menina encontrou um amuleto muito antigo enterrado. Ao pegá-lo, surge uma luz forte e muito brilhante, logo após, apareceu um pequeno dinossauro. O dinossauro olhou para a menina com os olhos brilhantes e falou: "Obrigado por me libertar." E juntos foram explorar os mistérios escondidos no museu.</p>
Aluno 4	<p style="text-align: center;">Um sonho confuso</p> <p>Acordou e foi para o quintal de sua casa, dando comida para Ozzy seu cachorro de estimação, de repente uma sombra aparece, ela olha horrorizada para a casa de sua vizinha que está alimentando um animal pré-histórico, era um dinossauro. Ficou tão assustada que acordou suando de seu sonho.</p>

Aluno 5	<p style="text-align: center;">O grande momento</p> <p>Antes da grande extinção. Rex, o tiranossauro, caminhava pela floresta. Sentia que o calor do sol não era mais o mesmo, e sentia algo diferente, pensando no que iria fazer, e vendo que naquele momento nada fazia sentido, Rex viu uma luz passando diante dos seus olhos, não pensou em mais nada, e só aceitou seu fim.</p>
Aluno 6	<p style="text-align: center;">O dinossauro</p> <p>O dinossauro já não estava mais lá. Havia passado tanto tempo, tantos dias pensando nele. E quando fui visitá-lo, ele havia sumido, sem se despedir, sem falar comigo. Ele se foi, e eu nem percebi. Estava muito ocupado pensando em como iria resolvê-lo, e ele me abandonou.</p>
Aluno 7	<p style="text-align: center;">Uma tarde na praça</p> <p>Arrumei minha filha para brincar na praça. Lá, tinha um circo de onde saiu um dinossauro que a chamou para brincar. Horas depois, saí de meu serviço e passei para buscá-la. O meu tesouro estava tão, tão triste. Seu sorriso estava murcho. O que aconteceu enquanto eu estava fora? Resolvi não perguntar, então voltamos em silêncio para casa.</p>
Aluno 8	<p style="text-align: center;">My dear</p> <p>Quando cheguei em casa tive uma grande surpresa, meu querido dinossauro estava dormindo, após ter passado o dia inteiro brincando e se divertindo. Que adorável! Nós sempre estamos em busca de novas aventuras, nesse pequeno momento de tranquilidade acabei percebendo o quão rápido ele está crescendo, acabou batendo a nostalgia.</p>
Aluno 9	<p style="text-align: center;">O pequeno dinossauro</p> <p>Havia um dinossauro que vivia com a sua família. Certo dia ele e o pai decidem subir as montanhas em busca de um remédio milagroso para sua mãe doente, mas quando estão à procura do remédio acaba surgindo uma tempestade e seu pai desapareceu, o pequeno dinossauro sobrevive para ter as tristes lembranças daquele dia.</p>
Aluno 10	<p style="text-align: center;">O dinossauro</p> <p>O dinossauro no vasto deserto, o dinossauro solitário observava o pôr do sol com saudades de sua família extinta de repente o pequeno pássaro caiu na sua garra com cuidado ele o colocou no chão e o alimentou encontrando um novo proposito em sua solidão.</p>
Aluno 11	<p style="text-align: center;">A madrugada estranha</p> <p>Era madrugada a noite escura com muita chuva, eu corria desesperado procurando um lugar para me esconder, havia um dinossauro enorme me caçando. O dinossauro pisou na minha perna, eu caí dentes arreganhados e garras afiadas, de tanto medo eu fechei os olhos. Acordei era um pesadelo.</p>
Aluno 12	<p style="text-align: center;">O sonho</p> <p>Um dia um homem estava dormindo e teve um sonho muito estranho, sonhou que os dinossauros não foram instintos apenas estavam escondidos pela cidade, então acordou assustado agradecendo o alarme ter tocado antes de ele ser devorado no pesadelo. Até que ligou a televisão e percebeu que não foi um sonho e agora os animais estavam à solta pela cidade.</p>

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A coleta de dados para análise dos textos foi realizada por meio de uma

ficha de avaliação, preenchida a cada produção textual. O instrumento utilizado encontra-se no Apêndice B.

Os textos apresentados mostram que os alunos desenvolveram bem sua capacidade de criação ao explorar a escrita de minicontos. Entre os textos analisados, destacam-se aspectos positivos que evidenciam o potencial criativo dos estudantes, assim como pontos a serem aprimorados para um maior refinamento de suas produções.

Os títulos foram utilizados em grande parte dos textos, demonstrando a habilidade dos alunos em captar a essência de suas histórias em poucas palavras. Exemplos como "O Dino que sonhava em voar" e "O Amuleto" são eficazes, pois despertam a curiosidade e sintetizam bem os enredos. Entretanto, alguns alunos (2, 7 e 10) não incluíram títulos, o que poderia enriquecer suas narrativas, facilitando a identificação e chamando a atenção do leitor para o tema abordado.

No quesito tamanho, todos os textos estão dentro do limite de 40 a 80 palavras, evidenciando uma boa noção de concisão. Porém, há espaço para melhorias na escolha e organização das palavras em alguns casos. Por exemplo, no texto do aluno 5, há trechos que poderiam ser mais objetivos: "vendo que naquele momento nada fazia sentido, Rex viu uma luz passando diante dos seus olhos, não pensou em mais nada, e só aceitou seu fim" poderia ser reescrito como: "Perdido em pensamentos, Rex viu uma luz passar e aceitou seu fim." Esse ajuste reduz repetições e mantém o impacto emocional.

Outros textos, como os dos alunos 2, 4, 8, 9, 10 e 12, poderiam ser reestruturados para que cada frase contribuísse mais diretamente para o avanço da narrativa.

Muitos textos apresentam uma estrutura clara, com início, meio e fim bem delineados, o que facilita a compreensão e envolve o leitor. Exemplos como os textos dos alunos 1 e 3 mostram uma sequência lógica e bem definida. Por outro lado, o texto do aluno 4 poderia melhorar o encadeamento de ideias: "De repente uma sombra aparece, ela olha horrorizada para a casa de sua vizinha que está alimentando um animal pré-histórico..." pode ser reorganizado para criar um fluxo mais natural: "Enquanto alimentava seu cachorro, uma sombra apareceu. Horrorizada, ela viu sua vizinha alimentando um dinossauro pré-histórico."

A pontuação, de modo geral, foi bem aplicada, mas alguns deslizes podem

ser observados. Textos como os dos alunos 2, 5, 9 e 10 apresentam períodos muito longos e falta de pontuação adequada, o que compromete a fluidez. Revisar esses aspectos garantiria maior clareza e ritmo. Quanto à ortografia, a maioria dos textos é consistente, demonstrando cuidado e domínio da língua.

O uso de subtexto é um ponto forte em várias narrativas, como no texto do aluno 10, em que a relação entre o dinossauro solitário e o pássaro reflete a busca por propósito mesmo em meio à solidão. Essa profundidade enriquece a narrativa e mostra maturidade na escrita. Já o texto do aluno 8 transmite nostalgia ao abordar o crescimento de um querido dinossauro, criando uma conexão emocional com o leitor e tornando o texto introspectivo.

Os verbos e ações foram bem utilizados, contribuindo para dar movimento às histórias. Textos como os dos alunos 3 e 12 são exemplos de como as ações podem envolver o leitor e dar vida à narrativa. A frase "Ao pegá-lo, surge uma luz forte e muito brilhante", do aluno 3, demonstra vivacidade e desperta a imaginação.

Entretanto, percebe-se que os alunos apresentaram maior dificuldade em produzir um texto sem uma estrutura predefinida, como ocorreu na oficina 2. No entanto, há pontos positivos nas PT, como criatividade, uso de subtexto e construção de ações.

8.4 OFICINA 4: ELEMENTOS DA NARRATIVA EM MINICONTOS

Na quarta oficina, "O conto e os elementos da narrativa", os estudantes analisaram e compreenderam o texto *Detalhes*, de Luís Fernando Veríssimo (2002), identificando os elementos da narrativa presentes no conto e realizaram a terceira produção de texto.

Inicialmente, os estudantes leram o texto abaixo:

Detalhes

O velho porteiro do palácio chega em casa, trêmulo. Como faz sempre que tem baile no palácio, sua mulher o espera com café da manhã reforçado. Mas desta vez ele nem olha para a xícara fumegante, o bolo, a manteiga, as geleias. Vai direto à aguardente. Atira-se na sua poltrona perto do fogão e toma um longo gole da bebida, pelo gargalo.

— Helmuth, o que foi

- Espera, Helga. Deixe eu me controlar primeiro. Toma outro gole de aguardente.
- Conta, homem! O que houve com você? Aconteceu alguma coisa no baile?
- Co-começou tudo bem. As pessoas chegando, todo mundo de gala, todos com convite, tudo direitinho. Sempre tem, claro, o filhinho de papai sem convite que quer me levar na conversa, mas já estou acostumado. Comigo não tem conversa. De repente, chega a maior carruagem que eu já vi. Enorme. E toda de ouro. Puxada por três pares de cavalos brancos. Cavalões! Elefantes! De dentro da carruagem salta uma dona. Sozinha. Uma beleza. Eu me preparo para barrar a entrada dela porque mulher desacompanhada não entra em baile do palácio. Mas essa dona é tão bonita, tão, sei lá, radiante, que eu não digo nada e deixo ela entrar.
- Bom, Helmuth. Até aí...
- Espera. O baile continua. Tudo normal. Às vezes rola um bêbado pela escadaria, mas nada de mais. E então bate a meia-noite. Há um rebuliço na porta do palácio. Olho para trás e vejo uma mulher maltrapilha que desce pela escadaria, correndo. Ela perde um sapato. E o príncipe atrás dela.
- O príncipe?!
- Ele mesmo. E gritando para eu segurar a esfarrapada. “Segura! Segura!” Me preparo para segurá-la quando ouço uma espécie de “vum” acompanhado de um clarão. Me viro e...
- E o quê, meu Deus?
- O porteiro esvazia a garrafa com um último gole.
- Você não vai acreditar.
- Conta!
- A tal carruagem. A de ouro. Tinha se transformado numa abóbora.
- Numa o quê?!
- Eu disse que você não ia acreditar.
- Uma abóbora?
- E os cavalos em ratos.
- Helmuth... !!!
- Não tem mais aguardente?
- Acho que você já bebeu demais por hoje.
- Juro que não bebi nada!
- Esse trabalho no palácio está acabando com você, Helmuth. Pede para ser transferido para o almoxarifado. (Verissimo, 2002)

Posteriormente, os estudantes identificaram, com facilidade, elementos como o título, os personagens, o espaço, o tempo e o enredo. No entanto, ao tentarem compreender a narratividade presente, encontraram dificuldades que demandaram a retomada do conceito, para maior clareza. Após essa etapa de análise, os alunos responderam às questões relacionadas ao texto, direcionadas à sua compreensão e interpretação.

Para a correção das atividades, foi promovida uma discussão oral, ocasião em que os estudantes compartilharam suas possíveis respostas. Juntos, em um processo de diálogo e reflexão, chegaram a um consenso para definir as melhores alternativas.

Após a conclusão dessa etapa, foi proposta uma produção textual. Antes de iniciar a atividade, os estudantes foram incentivados a observar e analisar a presença da intertextualidade no conto, que, segundo Koch (2000), representa a relação de um texto com outros textos previamente existentes e efetivamente produzidos. Nesse caso, observaram que o texto apresenta intertextualidade com o conto Cinderela.

Na atividade de produção, os estudantes foram desafiados a reescrever o texto com uma modificação criativa: substituir o personagem porteiro do palácio por outros personagens, como uma dama de companhia, um guarda real ou até mesmo um cozinheiro.

8.4.1 Análise da produção III

Analisamos a terceira produção textual dos estudantes, lembrando que essas análises são realizadas apenas sobre as versões finais, pois elas representam o resultado de um processo completo e criterioso, que inclui as etapas de revisão e reescrita, indispensáveis para o aprimoramento do conteúdo produzido.

Essa análise leva em consideração critérios previamente estabelecidos, como concisão, subtexto, organização textual, uso correto da pontuação, ortografia e o emprego de verbos e ações. No entanto, também será observado se a essência do texto original foi mantida, mesmo com a alteração do personagem. A proposta da atividade é explorar a criatividade, mas sem se desviar do propósito original do texto.

As versões finais analisadas a seguir foram desenvolvidas na Oficina 4.

O velho guarda real e os detalhes

O velho guarda real do palácio chegou em casa, espantado, como sempre ficava quando havia baile no grande palácio. Sua esposa o esperava com uma bela mesa de comida, mas, desta vez, ele nem sequer quis olhar para a refeição. Foi direto deitar-se no aconchegante sofá, pegou uma bebida e tomou direto do gargalo.

Preocupada, sua esposa perguntou: — O que aconteceu?

Ele respondeu: — Calma, deixe-me acalmar primeiro.

Já irritada, ela insistiu: — O que foi? O que aconteceu no baile?

Então ele começou a relatar: — Tudo começou bem, tudo certo. Todo mundo estava muito elegante, todos com seus convites. Até que chegou uma grande carruagem, a maior que já vi, toda de ouro, sendo puxada por três incríveis cavalos brancos, enormes. De dentro da carruagem saltou uma bela dama, sem acompanhante, com uma beleza radiante. Eu logo me preparei para barrá-la, pois estava sozinha, mas ela era tão encantadora que acabei deixando-a entrar.

Sua esposa, intrigada, comentou: — Hum! E o que tem de mais nisso?

Ele continuou: — Calma, até aí estava tudo bem. Mas, após longos minutos de baile, comecei a ouvir muitos barulhos e vi um grande alvoroço na porta do salão. Fui verificar o que estava acontecendo e vi uma mulher toda suja, feia e malvestida correndo pela escadaria da entrada do palácio. Fiquei ainda mais espantado quando vi o príncipe correndo atrás dela e, para minha surpresa, ele ainda me pediu para segurá-la!

Sua esposa exclamou: — O quê? O príncipe?

Ele confirmou: — Sim, o príncipe. Mas então, vi um clarão atrás de mim. Quando me virei para olhar, aquela grande e linda carruagem de ouro havia se transformado em uma simples e pequena abóbora. E os lindos e grandes cavalos tinham virado pequenos e feios ratinhos.

Sua esposa, incrédula, respondeu: — Olha, você já bebeu demais hoje! Já chega!

Ele retrucou: — Eu sabia que você não acreditaria em mim.

E ela finalizou: — Esse trabalho está te deixando maluco. Pede para ser transferido. Agora vai dormir, que você está precisando! (Texto do Aluno 1, pesquisa de campo, 2024).

E verdade!

Um velho cozinheiro real ele chega em seu apartamento pega uma garrafa de vinho e uma taça para beber, com uma cara de confuso sua mulher percebeu que algo ocorreu no palácio. O rapaz se atirou no sofá perto do fogão e toma logo um gole da bebida, pelo gargalo.

— Marcos, o que foi?

— Espere, Maria. Deixe eu associar as coisas.

— Conta homem! O que houve com você? Aconteceu algo no jantar?

— Co-começou tudo bem. As pessoas chegando tudo mundo de terno, todos com convite, tudo certo sempre tem, claro, os filhinhos de papai sem convite que querem levar o porteiro na conversa, mas já estão acostumados.

De repente, chega a maior carruagem que refletia na janela da cozinha uma enorme luz dourada. Era toda de ouro. Puxada por três parelhas de cavalos- brancos. Cavalões! Elefantes! De dentro da carruagem salta uma dama. Sozinha. Uma beleza eu até deixei uma das comidas queimar. O porteiro quase não parava de olha-la, que até deixou ela entrar sem convite mesmo.

— Bom, Marcos até aí...

— Espera. O jantar acaba. Tudo normal. Às vezes rola um bêbado pela escadaria, mas nada demais. E então bate à meia-noite. Há um rebuliço

na porta do palácio. Olho para atrás e vejo uma mulher maltrapilha que desce pela escadaria, correndo. Ela perde um sapato. E o príncipe atrás dela.

— O príncipe?

— Ele mesmo. E gritando para eu segurar a esfarrapada. "Segura! Segura!" Mais de repente um "vum" com um clarão quando eu observo pela janela.

— O quê?

— A tal carruagem, a de ouro, se transforma em uma abóbora.

— Em uma abóbora?

— É em uma abóbora e os cavalos! Viraram ratos!

— Marcos! Você já bebeu demais. Esse trabalho está te matando!

— Mas é verdade amor! (Texto do Aluno 2, pesquisa de campo, 2024).

Guarda real

O Guarda real chega em casa, trêmulo, como faz sempre que tem baile no palácio. Sua mulher, Carmem, o espera com café da manhã reforçado. Mas desta vez, ele nem olha para a xícara fumegante, o bolo, a manteiga, as geleias, vai direto à aguardente. Atira-se na sua poltrona perto do fogão e toma um longo gole de bebida, pelo gargalo.

— Pablo, o que foi?

— Espera, Carmem, deixe eu me controlar primeiro. Toma outro gole de aguardente.

— Conta, homem! O que houve com você? Aconteceu algo no baile?

— Começou tudo bem. As pessoas foram passando pelo porteiro, normalmente. Às vezes tinha uma briguinha ali ou aqui, como sempre, mas nada fora do normal. De repente, todos os olhos se voltam para a porta, queria me aproximar para ver, mas não podia sair do meu posto. Depois de um tempo, vi que todos estavam olhando para uma moça, muito glamorosa, que andava sem acompanhante.

— Bom, Pablo. Até aí...

— Espera. O baile continua. Tudo normal, às vezes rola um bêbado pela escadaria, mas nada demais. O príncipe havia subido a algum tempo, e já era quase meia-noite, então subi para buscá-lo, quando, de repente, há um rebuliço na porta do palácio, eu olho para cima, em direção as escadas, e vejo uma mulher maltrapilha, que desce pela escadaria, correndo, quase que me derruba. A mulher perde um sapato e o príncipe correndo atrás dela.

— O príncipe?

— Ele mesmo. Ele grita "Segura! Segura!", eu até vou para cima, para tentar alcançá-la, mas a mulher era muito rápida! Quando estava na porta, quase alcançando-a, vejo um clarão na minha frente e... Você não vai acreditar!

— Conta!

— A carruagem de ouro, tinha se transformado numa abóbora! E os cavalos em ratos! Fiquei tão horrorizado que não consegui segurar a mulher.

— Você já bebeu demais por hoje.

— Juro que não bebi nada!

Esse trabalho está te deixando louco, Pablo! Pede para ser transferido como porteiro. (Texto do Aluno 3, pesquisa de campo, 2024)

Dama de companhia

A velha dama de companhia do palácio chaga em casa, trêmula. Como faz sempre que tem baile no palácio, seu marido a espera com café da manhã reforçado. Mas desta vez ela nem olha para a xícara fumegante, o bolo, a manteiga, a geleia, vai direto pegar uma xícara de chá. Senta-se em sua poltrona perto do fogão e toma longo gole de chá, pela garganta.

— Maria, o que foi?

— Espera Jake deixe eu me controlar primeiro Tomo outro gole de chá.

— Conta mulher! O que houve com você? Aconteceu algo no baile?

— Co - começou tudo bem. Eu estava arrumando a rainha para o baile, olho para janela e todos de gala, quando eu terminei de arruma - lá, ela se levantou e foi para o baile. Desci com ela para o baile para que se algo acontece eu estava lá, eu vi uma linda moça com vestido brilhante e sapatos de cristais magníficos, contudo ela estava sozinha, achei estranho, pois uma dama não pode entrar sozinha no baile do Palácio.

— Bom Maria até aí...

— Espera querido. O baile continua tudo normal, às vezes rola um bêbado pela escada, mas nada mais.

E quando bateu meia-noite. Vejo uma mulher sair correndo pela porta do palácio. Saio de onde estava para ver o que aconteceu, a mulher havia deixado seu sapato cair, o príncipe correu atrás dela.

— O príncipe?

— Ele mesmo. E gritando para o guarda segurar "segura, segura! " Fico assustada com tudo, escuto um barulho e olho e vejo um clarão viro minha cabeça...

— E o que, meu Deus?

A dama de companhia esvazia o copo de chá.

— Você não vai acreditar.

— Vai fala!

— A tal carruagem, de ouro, virou uma abóbora

— Como assim.

— Eu disse que você não ia acreditar.

— Uma abóbora?

— E os cavalos em ratos.

— Maria!!!

— Não tem mais chá?

— Acredito que você bebeu chá de mais, melhor ir descansar.

— Não bebi muito, e não estou muito cansada.

— Este trabalho só está lhe causando mal Maria, é melhor você ser transferida para outro lugar. (Texto do Aluno 4, pesquisa de campo, 2024)

O excelente cozinheiro

O melhor cozinheiro do palácio chega em casa com uma expressão de espanto. Sua bela dama, preocupada, se assusta ao vê-lo naquele estado e pergunta:

— O que aconteceu, Alberto Pacheco?

— Tudo começou quando eu estava indo buscar os ingredientes para preparar o grande banquete desta noite. Como era dia de baile, muita gente chegava e saía. De repente, uma carruagem magnífica parou em frente ao portão do palácio — a carruagem mais bonita que eu já vi. Então, dela desceu...

— Desceu o quê, Alberto? — pergunta sua amada, ansiosa.

Alberto, sem responder de imediato, toma sua xícara de café em um único gole e, depois, continua:

— Era a princesa mais linda do

baile. Sua esposa, intrigada,

questiona:

— Princesa?

— Sim, a mais bela de todas, usando sapatos de diamante que brilhavam por onde ela passava. Todos ficaram surpresos, mas apenas uma pessoa estava verdadeiramente encantada pela sua beleza.

— Quem? — pergunta sua esposa, curiosa.

— O príncipe. Ele era o único da noite e logo a chamou para subir até o salão do palácio, onde ficaram sozinhos. Ele perguntou de onde vinha tamanha beleza, e ela explicou: “Minha mãe costumava me arrumar bem antes de eu sair. Hoje, como era um dia especial, ela quis me ajudar. Mas era quase meia-noite e...”

E o quê, Alberto? Conta logo, estou curiosa!

Com a expressão ainda marcada pelo espanto, Alberto continua:

— A tão bela carruagem começou a ficar laranja, os lindos cavalos foram encolhendo até se tornarem pequenos ratos, e a carruagem virou uma gigantesca abóbora. A linda princesa desceu a grande escadaria, e seus sapatos de diamante se transformaram em sapatos de madeira. Seu belo vestido virou um pano velho, rasgado. Com os olhos cheios de lágrimas, ela nos contou o que havia acontecido: “Uma fada me propôs um acordo quando eu passeava pelo bosque. Ela disse: ‘Venda-me sua alma e eu a transformarei em uma linda moça.’ Eu aceitei. Ela me tornou bonita e avisou que, à meia-noite, a magia desapareceria.” No mesmo instante, a jovem sumiu diante dos meus olhos!

Indignada, sua esposa responde:

— Alberto Pacheco, você precisa sair desse trabalho urgentemente. Está perdendo a razão! (Texto do Aluno 5, pesquisa de campo, 2024)

A Alucinação

O guarda real chega em casa exausto depois de um longo dia de trabalho. Sua esposa, percebendo o cansaço no rosto dele, pergunta:

— O que houve, amor?

— Espere! Deixe-me esfriar a cabeça. Aconteceu muita coisa hoje.

— Então, me diz o que aconteceu!

— Hoje foi um dia tranquilo, como sempre. Protegi a rainha, fiz os acompanhamentos e viagens de costume. Tudo normal até chegar à noite! Quando voltamos ao palácio, após uma longa viagem com a rainha, me deparei com o príncipe acompanhado de uma linda moça descendo de uma carruagem deslumbrante, feita de ouro e puxada por enormes cavalos brancos e lindos!

— E o que você fez?

— Eu ignorei e entrei no palácio para continuar meu serviço. Afinal, não tinha motivos para me preocupar com o príncipe. Mas, na hora de ir embora, ouvi um grande grito feminino vindo de trás. Era aquela linda moça, só que toda esfarrapada! Logo atrás dela vinha o príncipe gritando: “Segura ela!”

Ele fez uma pausa, respirou fundo e prosseguiu:

— Mas eu estava tão cansado que não consegui alcançá-la a tempo. E então, quando menos esperava, vi aquela grande carruagem se transformar em uma abóbora! E os cavalos... em ratos! Ratos!

— Querido! Este trabalho está te deixando exausto! Vá se deitar e descansar. Você deve ter bebido demais e está alucinando! (Texto do Aluno 6, pesquisa de campo, 2024)

Detalhes

O velho cozinheiro chega em casa, trêmulo. Como sempre faz quando há baile no palácio, ele prepara seu café da manhã. Mas, desta vez, nem sequer come direito. Vai direto para sua poltrona e toma um gole de aguardente direto do gargalo.

— Helmuth, o que foi? — pergunta sua esposa, preocupada.

— Espera, Helga. Deixe-me me controlar primeiro.

Ele toma mais um gole antes de continuar.

— Conta, homem! O que houve com você? Aconteceu algo na cozinha durante o baile?

— Co-co... começou tudo bem. As pessoas chegando, e eu preparando os pratos. Até que, pela janela da cozinha, vi junto ao porteiro uma carruagem enorme! A maior que já vi! Toda de ouro, puxada por três parelhas de cavalos brancos. Cavalos gigantes! Pareciam elefantes! De dentro da carruagem desceu uma dama. Sozinha. Uma verdadeira beleza!

— Bom, Helmuth. Até aí...

— Espera. O baile continuou. Tudo normal. Na cozinha, estávamos quase terminando o prato principal da noite. Mas, quando deu meia-noite, avistei pela janela um rebuliço na porta do palácio. Uma mulher maltrapilha desceu correndo pela escadaria. Ela perdeu um sapato no caminho. E, logo atrás, vinha o príncipe!

— O príncipe?

— Ele mesmo! Gritando como um louco para o porteiro: “Segura ela!”. E, então, do nada, um clarão cegou minha visão. Quando finalmente voltei a mim, percebi que tudo começou a dar errado.

— Como assim?

— Aquela cena me distraiu, e, quando percebi, havia derrubado a panela com o jantar do baile inteiro!

— Meu Deus!

— E o pior ainda estava por vir. A carruagem dourada se transformou numa abóbora!

— Uma abóbora?!

— E os cavalos... em ratos! Ratos! Eles invadiram a cozinha pela janela enquanto eu estava distraído e derrubaram a sobremesa do jantar!

— Helmuth....

— Não tem mais aguardente? — perguntou ele, abatido.

— Acredito que você já bebeu demais por hoje.

— Juro que não bebi nada!

— Esse trabalho no palácio está acabando com você, Helmuth. Saia de lá e abra um restaurante. E, de preferência, sem janelas na cozinha! (Texto do Aluno 7, pesquisa de campo, 2024)

A história de um guarda real

O guarda real do palácio chegou em casa trêmulo, como faz sempre que há um baile no palácio. Sua mulher o esperava com um café da manhã reforçado. Mas, dessa vez, ele nem olhou para a xícara, pois seu trabalho estava ficando cada vez mais difícil por ter que controlar muitas pessoas. Sua mulher tentava conversar com ele, mas ele exausto começou a contar o que havia acontecido.

— O palácio estava muito agitado, Helga. Não consegui cuidar de tudo.

— Mas, isso é normal, não é. Ainda mais em dia de festa.

— Diga por você! — retrucou Helmuti. — Claro que todos estavam adorando a festa, mas houve um grande problema: chegou uma carruagem com uma mulher muito rica e famosa da região. Era a rainha de outro palácio com sua filha, a princesa. Mas ela não tinha convite, então não permiti que entrasse.

Ela ficou furiosa.

— Bom, Helmuti, até aí tudo normal.

— Espera que a situação piora, Helga. O baile continuou, tudo muito lindo e tranquilo, até que olhei para frente e vi aquela rainha com sua filha, a princesa do outro palácio. O príncipe, que é casado, estava dançando com outra pessoa, enquanto sua esposa o viajava. De repente, o príncipe é flagrado dançando com a outra princesa.

— Conte-me tudo, com mais detalhes, homem!

— A esposa do príncipe não sabia da festa até ela começar, pois foi organizada sem que ela soubesse. Quando chegou, ela estava nas escadas, observando o príncipe dançar com a outra princesa. Ao vê-los juntos, saiu correndo, seguida pelo príncipe. Então, ela fez algo inacreditável: transformou a carruagem da princesa em uma abóbora e os cavalos em ratos!

— Hellmut! Está louco, homem? Você deve ter bebido. Olha as coisas que você está falando!

— Eu sabia que você não acreditaria em mim.

— Você precisa descansar, querido! Chega dessas histórias malucas. E peça para ser transferido! (Texto do Aluno 8, pesquisa de campo, 2024)

Uma meia-noite indesejada!

O velho guarda real do palácio chega em casa, trêmulo, como sempre acontece quando há um baile no palácio. Sua mulher o espera com um café da manhã reforçado. Mas, dessa vez, ele nem olha para a xícara fumegante, o bolo, a manteiga ou as geleias. Vai direto à aguardente. Atira-se na sua poltrona perto do fogão e toma um longo gole da bebida, diretamente do gargalo.

— Romeu, o que foi?

- Espera, Julieta. Deixe-me me controlar primeiro. Ele toma outro gole de aguardente.
- Conta, homem! O que houve com você? Aconteceu alguma coisa no baile?
- Co... Começou tudo bem. As pessoas chegando, todo mundo de gala, todos com convite, tudo direitinho. Sempre tem, claro, o filhinho de papai sem convite que quer me levar na conversa, mas já estou acostumado. Comigo não cola. De repente, chega a maior carruagem que já vi. Enorme. E toda de ouro, puxada por três pares de cavalos brancos. Cavalões! Elefantes!...
- E aí, homem?
- De dentro da carruagem salta uma mulher. Sozinha. Uma beleza. Eu me preparo para barrar a entrada dela, porque mulher desacompanhada não entra em baile no palácio. Mas essa mulher era tão bonita, tão... sei lá, radiante, que não disse nada e deixei-a entrar.
- Bom, Romeu, até aí...
- Espera. O baile continua. Tudo normal. Às vezes rola um bêbado pela escadaria, mas nada demais. Então bate à meia-noite. Há um rebuliço na porta do palácio. Olho para trás e vejo uma mulher maltrapilha descendo correndo pela escadaria. Ela perde um sapato. E o príncipe correndo atrás dela.
- O príncipe?!
- Ele mesmo! E gritando para eu segurar a esfarrapada: "Segura! Segura!". Ele gesticula, revivendo o momento.
- Me preparo para segurá-la, quando ouço uma espécie de "vum", acompanhado de um clarão. Viro-me e...
- E o quê, meu Deus?!
- O guarda real esvazia a garrafa com um último gole.
- Você não vai acreditar.
- Conta!
- A tal carruagem. A de ouro. Transformou-se numa abóbora.
- Numa o quê?!
- Eu disse que você não ia acreditar. Em uma abóbora! E os cavalos viraram ratos, ratos!
- Romeu...!!!
- Não tem mais aguardente?
- Acho que você já bebeu demais por hoje.
- Juro que não bebi nada!
- Esse trabalho no palácio está acabando com você, Romeu. Pede para ser transferido para o almoxarifado. (Texto do Aluno 9, pesquisa de campo, 2024)

Garrafa de vinho

O guarda real chega em casa, trêmulo e de olhos arregalados. Como faz sempre que tem baile no palácio, sua mulher o espera com café da manhã reforçado. Mas desta vez ele nem mesmo olha para a xícara fumegante, o bolo, a manteiga, as geleias. Vai direto ao vinho. Atira-se na sua poltrona perto do fogão e toma um longo gole do vinho já aberto.

— Téo, o que foi?

— Espera, Rose. Deixe-me me controlar!

Após alguns outros goles.

—Tá, tá... tudo começou como qualquer típica noite. As pessoas iam chegando em carruagens, todos de gala, com convite, tudo certo. Tinha um malandro ou outro que queria entrar sem convite, mas o porteiro, já acostumado, não os deixava entrar. De repente, chega a maior carruagem que já vi. Inimaginavelmente gigantesca. E das rodas ao teto de ouro. Puxadas por meia dúzia e cavalos que mais se pareciam com elefantes. De dentro da carruagem saltou uma dama desacompanhada e linda que só. Por mais que estivesse sem um par, o porteiro, encantado com sua beleza, a permitiu passar.

— Bom, Téo. Até aí...

— Calma. Tem mais. Começou uma tamanha balbúrdia na entrada. Eu tentei aproximar-me para averiguar, mas sou empurrado por uma arruaceira toda desairosa, que desceu escada abaixo com o príncipe a seguindo.

— O príncipe?!

— Ele em pessoa. Mandou que eu a segurasse, mas escutei um barulho atrás de mim e...

O guarda real esvazia a garrafa com um último gole.

— Conta!

A tal carruagem. Aquela de ouro. Virou uma abóbora.

— O quê?!

— E os cavalos tornaram-se ratos imundos.

— Ratos?!

— Tem mais vinho?

— Acredito que você já bebeu demais por hoje.

— Juro que não bebi nada!

— Peça para ser transferido para o almoxarifado, Téo. Esse trabalho está acabando com você. (Texto do Aluno 10, pesquisa de campo, 2024)

O guarda do palácio

O velho guarda real do palácio chega em casa, trêmulo. Como faz sempre que tem baile no palácio, sua mulher o espera com café da manhã reforçado. Mas desta vez ele nem olha para a xícara fumegante, o bolo, a manteiga, as geleias. Vai direto a aguardente. Atira-se na sua poltrona perto do fogão e toma um longo gole da bebida, pelo gargalo.

Steven, o que foi?

— Espera, Joe. Deixe eu me controlar primeiro. Toma outro gole de aguardente.

— Conta homem. O que houve com você? Aconteceu alguma coisa no baile?

— Co-começou tudo bem. As pessoas chegando, todo mundo de gala, todos passaram pelo porteiro sem problemas. Sempre tem, claro, o filhinho de papai sem convite que quer levar o porteiro na conversa, mas ele, pelo visto já se acostumou. Eu estava na frente da entrada principal quando vejo a maior carruagem que já vi. Enorme. E toda de ouro. Puxada por três cavalos brancos. Cavalões. Elefantes! De dentro da carruagem salta uma

dona. Sozinha. Uma beleza. O porteiro estava se preparando para barrar a entrada dela, porque mulher desacompanhada não entra em baile do palácio. Mas essa dona era tão bonita, tão, sei lá, radiante, que o porteiro deixou ela entrar. Era contra as regras, mas nem falei nada, afinal, eu faria o mesmo.

— Bom, Steven. Até aí...

— Espera, o baile continua. Tudo normal. Às vezes rola um bêbado pela escadaria, mas nada demais. E então bate à meia-noite. Há um rebuliço na porta do palácio. Olho para trás e vejo uma mulher maltrapilha que desce pela escadaria, correndo. Ela perde um sapato. E o príncipe vai atrás dela.

— O príncipe?!

— Ele mesmo. E gritando para eu segurar a esfarrapada. "Segura! Segura!" Me preparo para correr atrás dela quando ouço uma espécie de "vum" acompanhado de um clarão. Me viro e...

— E o quê, meu Deus?

O guarda real esvazia a garrafa com um último gole.

— Você não vai acreditar.

— Conta!

— A tal carruagem. A de ouro. Tinha se transformado numa abóbora.

— Numa o quê?!

— Eu disse que você não ia acreditar.

— Uma abóbora?

— E os cavalos em ratos.

— Steven... !!!

— Não tem mais aguardente?

— Acho que você já bebeu demais por hoje.

— Juro que não bebi nada!

— Esse trabalho no palácio está acabando com você Steven. Pede para ser transferido para o almoxarifado. (Texto do Aluno 11, pesquisa de campo, 2024)

O baile misterioso

O guarda real chegou em casa exausto e com os nervos à flor da pele. Como sempre, sua esposa, Ingrid, o esperava com um café da manhã reforçado após os bailes no palácio. No entanto, naquela manhã, ele não deu atenção ao café quente, nem ao pão com manteiga ou às frutas frescas. Caminhou diretamente até a garrafa de aguardente.

— Klaus, o que houve? — perguntou Ingrid, surpresa ao vê-lo tão abalado.

]— Espera, Ingrid. Deixa eu me controlar primeiro — respondeu ele, bebendo mais um gole da aguardente.

— Conta logo, homem! O que aconteceu no baile? — insistiu Ingrid, cada vez mais preocupada.

— Tudo começou normal — disse Klaus, ainda tentando processar os eventos. Os convidados chegaram, todos vestidos para a ocasião, com seus convites em mãos, como de costume. Claro, sempre tem aquele nobrezinho sem convite que tenta me convencer com conversa mole, mas não caio nessa. Tudo corria bem até que, de repente, surgiu a maior

carruagem que já vi. Gigantesca! Toda dourada, brilhava como o sol, puxada por três parelhas de cavalos brancos. Cavalões enormes, que pareciam até criaturas místicas! E então, de dentro, desceu uma mulher, sozinha. Uma beleza rara, de deixar qualquer um sem palavras.

— Sozinha? E você deixou ela entrar assim, sozinha?

— Pois é, eu ia barrá-la, porque mulher desacompanhada não entra no palácio. Mas ela... tinha algo diferente, sei lá, uma luz, uma coisa que não sei explicar. Eu simplesmente não consegui dizer nada, só a deixei entrar.

— Mas o que aconteceu depois?

— O baile seguia normalmente. Lá pelas tantas, à meia-noite, ouvi um alvoroço na entrada. Quando me virei, vi uma mulher maltrapilha descendo as escadas correndo, apressada, e deixou cair um sapato. O príncipe estava logo atrás, gritando: "Segura! Segura ela!"

— O príncipe?! — Ingrid ficou atônita.

— Sim, o príncipe em pessoa! Ele gritava para que eu impedisse a mulher de escapar. Eu estava prestes a fazer isso quando, de repente, ouvi um "bum!", como se fosse um raio, e tudo ficou claro por um segundo. Quando me virei...

— E o que aconteceu, Klaus?

Klaus terminou a garrafa de aguardente com um último gole, hesitou por um momento e então respondeu:

— Você não vai acreditar, mas a tal carruagem de ouro... virou uma abóbora.

— Uma abóbora?!

— Isso mesmo, uma abóbora. E os cavalos... eles viraram ratos. — Klaus olhou para sua esposa, esperando a reação.

— Klaus! Isso não faz sentido!

— Eu sei. Parece loucura. Mas eu vi com meus próprios olhos.

— Acho que você já bebeu demais por hoje — disse Ingrid, enquanto recolhia a garrafa vazia. — Esse trabalho está te deixando maluco. Pede para ser transferido para outro posto, Klaus. Talvez o almoxarifado.

— Mas eu não bebi nada no baile, Ingrid. Eu juro! — insistiu Klaus, ainda tentando entender se tudo o que viu realmente aconteceu ou se estava ficando louco.

Ingrid o olhou desconfiada, mas decidiu não discutir mais. Enquanto Klaus se aprofundava na poltrona, ainda perplexo com o que presenciara, ela pensava que talvez o cansaço estivesse mesmo afetando a mente do marido. (Texto do Aluno 12, pesquisa de campo, 2024)

De modo geral, os textos produzidos demonstram uma organização adequada, com introdução, desenvolvimento e desfecho bem definidos — elementos essenciais para uma narrativa coesa. Entretanto, é evidente que há espaço para melhorias em aspectos técnicos, como ortografia e pontuação, fundamentais para garantir fluidez e clareza na leitura. A concisão, característica central do miniconto, também merece atenção especial, pois alguns textos poderiam ser mais objetivos, evitando repetições ou descrições excessivas. No entanto, textos como *Dama de companhia* e *Uma meia-noite indesejada* se

destacam justamente por equilibrar clareza e detalhes com objetividade — um dos grandes desafios dessa forma literária. Com ajustes pontuais, todos os textos alcançaram um nível ainda mais elevado em relação às produções anteriores.

Entre os trabalhos avaliados, há nuances que merecem uma análise mais aprofundada. O texto do aluno 1, por exemplo, apresenta boa organização e alinhamento ao original, mas carece de maior criatividade, tanto no título quanto no enredo, que apresenta poucos elementos inovadores. Já o texto do aluno 2, ao trocar o guarda pelo cozinheiro, trouxe uma nova perspectiva ao enredo, mas permaneceu muito alinhado ao texto-base. Embora o título seja atrativo, faltou uma maior exploração das possibilidades narrativas, como um desenvolvimento mais detalhado do ambiente da cozinha. Por outro lado, a produção 3 se destaca por incluir elementos mágicos e um tom cômico, criando uma narrativa dinâmica e bem detalhada, especialmente nas descrições da festa e das interações entre os personagens.

A criatividade ganha destaque na produção 4, que adota uma nova perspectiva da narrativa ao focar na dama de companhia. Essa abordagem diferenciada trouxe originalidade à recriação e explorou com profundidade os acontecimentos no palácio. Similarmente, o aluno 5 demonstrou grande inovação ao incluir elementos de intertextualidade, como a história pregressa da princesa, que se envolveu em um pacto com uma fada. Esse acréscimo enriqueceu o enredo e demonstrou uma habilidade criativa notável. O texto 6, por sua vez, adota um tom reflexivo e aborda a sanidade do guarda como um elemento narrativo intrigante. No entanto, o desenvolvimento apresenta certa confusão, o que compromete o impacto esperado na recriação.

Nos textos dos alunos 7 e 8, nota-se um esforço em preservar os elementos principais e o tom humorístico do conto original, mas com inovações limitadas. O texto 9, por outro lado, destacou-se pela riqueza e dinamismo dos diálogos, que contribuíram para tornar a narrativa mais envolvente. Já o texto do aluno 10 introduziu uma modificação interessante ao trocar a aguardente por vinho, mas essa alteração não foi acompanhada por desvios criativos mais significativos. Da mesma forma, os textos 11 e 12 mantiveram-se próximos à estrutura original, com poucos acréscimos criativos — embora o último tenha apresentado maior clareza nas descrições e diálogos mais detalhados, proporcionando um equilíbrio entre objetividade e riqueza de detalhes.

Por fim, conclui-se que a maioria dos textos preservou bem a essência de *Detalhes*, com seus elementos mágicos, cômicos e narrativos. Destacam-se pela criatividade os textos *Dama de companhia* e *O excelente cozinheiro*, que introduziram perspectivas inovadoras e enriqueceram suas narrativas.

8.5 OFICINA 5: APROFUNDANDO A CONCISÃO: MINICONTO, NANOCONTO E MICROCONTO

Durante a aplicação dessa oficina, os estudantes aprofundaram os conceitos abordados anteriormente e compreenderam o conceito de [miniconto], nanoconto e microconto, abordado por Seabra (2024), que os classifica da seguinte forma: “nanocontos (até 50 letras, sem contar espaços e acentos), microcontos (até 150 toques, contando letras, espaços e pontuação) e minicontos (alguns estipulando 300 palavras; outros, 600 caracteres)”. Para compreender esse conceito, os estudantes leram os seguintes textos:

Só

Se eu soubesse o que procuro
com esse controle remoto...
(Bonassi, 2004, p. 73).

Pelo vidro, os olhares se cruzaram. “Achei meu verdadeiro amor”.

O metrô partiu. Ela foi, ele ficou. (Rossatto, 2010, p. 30).

Árvore

O dia caía devagar lá fora, veloz dentro de mim. O vento das montanhas soprava, frio, e a claridade varria em silêncio as sombras da noite. Aquela manhã seria como todas as outras manhãs de inverno. As ruas logo resplandeceriam com o verniz do sol, os pássaros se desganhariam das araucárias e se semeariam pelo céu, e eu caminharia para mais uma jornada na serraria, o pó da mesmice se acumulando em meus olhos depois que ela partira. A névoa se esvaneceria aos poucos, revelando o traçado coleante do casario, a ponte ao fim do povoado, tudo o que eu já vira tantas vezes e, no entanto, ao ver, de novo, sentiria como se fosse um ver distinto. E eu estaria grato pelo leve e contínuo movimento em meu peito – as mudas marés da respiração –, e a consciência de minha história, com sua escrita de lembranças, retornaria, me repregando ao corpo que era meu, como um botão numa camisa. Aquela manhã seria igual a todas as outras manhãs de inverno, uma a mais a ser esquecida, não fosse pela força de vivê-la preso ao gancho do presente, de sentir que cada dia era como os diferentes tipos de madeira – a embuia, o jacarandá, o mogno, o carvalho –, um ideal para confeccionar móveis leves, outro para o trançado das cumeeiras, esse para forros resistentes, aquele para uma viga mestra. Seria uma manhã como

todas as outras manhãs de inverno, e ela me levaria a outras mais, que me poriam novamente diante da serra para cortar toras, eu só não sabia a que horas a ferida sangraria de novo. Aquela manhã seria como todas as outras manhãs de inverno, se eu não chegasse tão tarde na serraria e, ao ligar a chave elétrica, não sentisse, acima do aroma das madeiras, o perfume dela, que ali entrara logo atrás de mim e, plantada sob os batentes da porta, me aguardava, sem pressa, até que me virasse. E eu me virei, abruptamente, eu era especialista em cortes rápidos, queria logo saber se era mesmo ela quem desafiava a minha lâmina afiada de monotonia. O cachecol que lhe dera meses antes dela descer a montanha serpenteava pelo seu pescoço, os cabelos que eu adorava – compridos – iam até sua cintura e chamavam em ondas as minhas mãos; seu rosto espelhava a superfície de um lago, aparentemente calmo, mas eu sabia que, no seu fundo, sentimentos violentos lutavam para aflorar diante de mim. Ela ventava nos meus olhos e eu não me movi, quieto entre as tábuas pesadas, tentando enquadrá-la à distância. Mas a sua aparição inesperada me tocara como meus dedos tocavam as bordas das madeiras e as distinguiam pela sua aspereza. Desde que ela se fora, a minha seiva se congelara, e a descrença, que antes era uma fagulha, fervilhava agora como uma fogueira – ela poderia, se quisesse, ouvir as labaredas crepitando meu silêncio. Permanecemos um instante nos mirando, cada um a buscar aquele outro que éramos tempos antes, resistindo em revelar nossas ramagens, mesmo porque elas haviam secado, só uma nova estação poderia nos curar de nós. Eu ia perguntar, Voltou?, ou ela, antecipando-se, diria, Voltei!, mas nada dissemos, estávamos enraizados no instante, os troncos impassíveis, os dois doendo devagar. Então, voltei-lhe as costas, peguei uma peça de pinheiro, apoiei-a na prensa e liguei a serra para cortá-la, retomando normalmente o trabalho do dia anterior. E, mesmo com o ruído da lâmina decepando o núcleo macio da madeira, eu podia captar seus passos no chão de terra batida – e sabia que ela vinha se aproximando, se aproximando. (Carrascoza, 2011. p. 63-65)

A Tartaruga encantada

Nunca houve um tempo em mim que quisesse ser príncipe herdeiro de um reino, ou de possuir castelos com talheres famintos de cristais, masmorras e calabouços para princesas e bruxos sem magia. Dormindo durante muito tempo, dormindo no chão frio, ou no sofá da sala, a tartaruga era o bicho mais encantado que havia no meu bairro: ela era a única com seu próprio quarto. Nesse tempo sem fada madrinha e que toda maçã parecia envenenada, desgraçadamente, somente um bicho tinha casa própria pra morar. E assim, como num passe de mágica, muitos de nós foram infelizes para sempre. (Vaz, 2009)

Após a leitura e análise dos textos, os estudantes foram desafiados a classificá-los como minicontos, microcontos e/ou nanocontos, utilizando como referência a classificação proposta por Seabra (2024). Durante essa etapa, perceberam a importância central que o título possui no gênero, não apenas como um elemento introdutório, mas como uma extensão da narrativa. O título desempenha o papel de uma cena adicional, condensando informações essenciais do enredo e sintetizando a narrativa de maneira a facilitar a compreensão do texto.

Além disso, os alunos reconheceram que, nos minicontos, há um espaço

significativo para o subtexto, ou seja, para elementos que não estão explicitamente escritos, mas que oferecem ao leitor a oportunidade de preencher lacunas e interpretar significados implícitos. Essa característica requer do autor uma construção narrativa cuidadosa e estratégica.

Para finalizar a oficina, os estudantes foram organizados em grupos de, no máximo, três integrantes e desafiados a produzir um miniconto, em um exercício prático de escrita colaborativa. A proposta envolveu a criação conjunta de um texto, em que os participantes deveriam unir ideias, conhecimentos e habilidades, construindo o enredo em um processo compartilhado.

Nesse contexto, a escrita colaborativa foi apresentada como uma ferramenta de interação e aprendizado coletivo, que valoriza as contribuições individuais e, ao mesmo tempo, promove a troca de perspectivas e a ampliação do pensamento criativo. O principal desafio da atividade foi produzir um texto que fosse, simultaneamente, coeso, coerente e conciso, características essenciais do gênero abordado.

8.5.1 Análise da produção IV

Analisaremos a quarta produção textual dos estudantes, lembrando que essas análises serão realizadas somente das versões finais, pois do processo de produção a revisão e a reescrita são etapas indispensáveis para o aprimoramento do texto. Os estudantes, a partir desta oficina, compreenderam que revisar e reescrever são momentos de reflexão e refinamento, em que é possível melhorar não apenas a estrutura e a clareza do texto, mas também potencializar a expressividade da narrativa. O resultado desse trabalho se reflete nos textos apresentados a seguir, que demonstram tanto o aprendizado técnico quanto a evolução criativa alcançada pelos grupos durante a prática de escrita colaborativa.

Equipe I: alunos 9, 10 e 12.

Sombras

Em uma noite, Eminem entrou em um bordel obscuro, atraído pela curiosidade e pela promessa de refúgio. As luzes vermelhas pulsavam, criando um ambiente onde os sussurros eram mais densos que a fumaça. Entre os rostos e corpos, uma única mulher chamou sua atenção: seus olhos brilhavam como estrelas perdidas. Ela se apresentou como Mia, uma artista que dançava com a intensidade de quem carrega um passado turbulento. Eminem, sempre fascinado por histórias, enxergou além de

sua beleza. Conversaram, e ele revelou fragmentos de sua vida, um mundo de fama e dor. Mas Mia também tinha seus próprios segredos. Aquela noite era mais do que um encontro casual, ela era um reflexo de sua luta interna, uma alma quebrada que compreendia o peso da solidão. Enquanto se entregavam à dança do desejo, ele sentiu o peso de seu papel como assassino de rimas e emoções.

Ele sabia que o passado não o deixaria em paz. Mia percebeu sua inquietude e, com um olhar penetrante, perguntou quem ele realmente era. Ele hesitou, mas a verdade escapou de sua boca como uma rima não escrita: "Eu matei o que amava para proteger o que sou."

Ela sorriu, mas era um sorriso triste. "Às vezes, matar é a única forma de se libertar." Eminem sentiu o peso dessas palavras. Naquele bordel, entre sombras e luzes, duas almas se encontraram e, por uma fração de segundo, tudo parecia possível. Mas a noite era apenas um prelúdio para a solidão que ainda os aguardava.

Equipe II: alunos 1, 6 e o 8.

O segredo

Um dia um homem percebeu que sua morte estava próxima. Quando amanheceu, não havia vestígios dele, apenas um mistério que a floresta guardaria para sempre.

Equipe III: alunos 3, 4 e 7.

A mensagem

Carlos olhou para o relógio. Já passava da meia-noite, e ele ainda esperava uma resposta. A cada segundo que passava, seu coração batia mais forte. O telefone vibrou, quebrando o silêncio. Ele o pegou rapidamente e, ao ler a mensagem, um sorriso de alívio iluminou seu rosto. Apenas uma palavra estava escrita: "sim".

Equipe IV: alunos 2, 5 e 11.

No fim da linha

Em uma noite de sexta-feira, Trem vagava sem rumo pelas ruas de Uberlândia. Ao parar em um sinal vermelho, avistou um carro. Dentro, um homem e uma mulher. Seus olhos cruzaram com os da garota, e ele se apaixonou à primeira vista. Impulsionado por esse sentimento, perseguiu o veículo. No momento, em que estacionaram, viu as alianças em suas mãos e foi tomado por um vazio que logo se transformou em ódio.

Trem os seguiu até um bar, onde convidou o casal para beber vinho. Gentis, aceitaram sem hesitar e se apresentaram como Metrô e Trilha. Conforme o tempo passou e o álcool os afetou, Trem partiu para cima com uma garrafa, iniciando uma briga. Sem querer, atingiram Trilha, que morreu no local.

Consumidos pela fúria, Trem e Metrô se armaram com cacos de vidro. Num ataque egoísta, ambos se feriram fatalmente. Mesmo após a morte, sua luta não teve fim. Presos em outro mundo, continuaram a guerrear eternamente,

assim, até o fim da linha.

Observa-se, pela ficha do Apêndice D, que as produções textuais apresentaram uma melhora significativa. Apesar disso, esta proposta se revelou um dos maiores desafios para os participantes, pois, além de precisarem respeitar as opiniões uns dos outros, os alunos tiveram que criar um texto que conciliasse subtexto e concisão — características essenciais do gênero miniconto. Por essa razão, o processo de revisão e reescrita exigiu maior atenção e dedicação de todas as equipes. Contudo, o resultado demonstrou-se satisfatório, evidenciando o aprendizado e o esforço conjunto dos participantes.

A produção da equipe I, embora relativamente longa se comparada aos textos das equipes II e III, apresentou uma narrativa breve e impactante para os padrões do miniconto. O texto se destacou por deixar muitas informações subentendidas — como o passado de Mia, os conflitos internos de Eminem e o significado de sua confissão. Essa abertura para a interpretação, que convida o leitor a preencher lacunas e explorar o [não-dito], é um elemento crucial do gênero. Além disso, o texto se mostrou fluido, com uso eficiente de conectores e encadeamento lógico das ideias, garantindo coesão e coerência em sua composição. Ainda assim, poderia ser ajustado em termos de extensão, para se aproximar ainda mais da concisão esperada em uma micronarrativa.

A equipe II produziu um texto extremamente breve e conciso, demonstrando excelente compreensão da essência de uma micronarrativa. A construção do enredo é enxuta, mas eficiente, apresentando uma história coesa e coerente. Apesar da simplicidade aparente, o texto carrega camadas de significados, confiando no leitor para interpretar o mistério em torno da morte do personagem e os segredos guardados pela floresta. Esse equilíbrio entre o dito e o não dito resulta em um miniconto enigmático e profundo, que cumpre com maestria os objetivos do gênero.

A equipe III também produziu um texto altamente conciso, conseguindo transmitir emoção e tensão em poucas linhas. A narrativa apresenta um clímax bem trabalhado, que culmina na revelação da palavra “sim”, gerando impacto e permitindo uma interpretação subjetiva da mensagem recebida e da relação entre os personagens. O uso de subtexto é evidente, pois o leitor é instigado a refletir sobre os sentimentos do protagonista e os possíveis desdobramentos de sua

história. Esse miniconto se destaca pela simplicidade e pela profundidade emocional alcançada no desenlace.

O texto da equipe IV foi o mais extenso dentre os produzidos nesta proposta[, e apesar de sua extensão, poderia ser ajustado] para uma maior objetividade, sem prejuízo à narrativa. No entanto, a estrutura do texto é bem elaborada, com uma sequência lógica dos eventos que facilita a compreensão. O jogo criativo com os nomes dos personagens, com o título *No fim da linha* e com o desfecho sombrio foram elementos que enriqueceram a narrativa, atribuindo-lhe originalidade. A produção textual proporciona ao leitor a oportunidade de explorar elementos implícitos, como as motivações emocionais de Trem e o significado da luta eterna em outro mundo. Esses aspectos garantem um impacto memorável.

Conclui-se que os textos produzidos apresentaram os elementos essenciais do gênero, como concisão, coesão, coerência e implicitude. Contudo, os níveis de profundidade emocional e exploração do subtexto variaram entre as equipes. As produções *Sombras* e *No fim da linha*, embora mais extensas, destacaram-se por suas narrativas ricas em detalhes e pela capacidade de envolver o leitor. Por outro lado, *O segredo* e *A mensagem* capturaram perfeitamente a essência da brevidade, entregando micronarrativas impactantes com poucos elementos.

Em termos técnicos, como ortografia, pontuação, uso de verbos e descrição de ações, os textos apresentam um bom nível de qualidade. Apenas pequenos ajustes se fazem necessários, especialmente em *No fim da linha*, onde algumas redundâncias e a extensão do texto podem ser aprimoradas. De maneira geral, as produções refletem um avanço significativo no domínio do gênero miniconto, evidenciando o sucesso do processo de revisão e reescrita e demonstrando o potencial criativo e técnico dos alunos envolvidos.

8.6 OFICINA 6: REVERSO E REFLEXO: A ARTE DE RECONTAR

Durante a aplicação desta oficina, os estudantes foram estimulados a debater e refletir sobre as características e da importância narrador no miniconto, além de observarem a retextualização do conto em um poema, através dos textos,

disponibilizados pelo meu professor e orientador Flávio Luís Freire Rodrigues.

A passagem (primeira pessoa):

John anda rápido por um longo corredor à meia luz. Ele veste um terno fino escuro e um sobretudo cinza. Tem uma pequena pasta executiva algemada à mão esquerda. Ele para em frente ao elevador, aperta o botão, olha o relógio e olha para os lados. Sem demorar, a porta se abre, John entra e cumprimenta com um aceno de cabeça o ascensorista, que retribui o cumprimento. A porta se fecha, sem que o elevador arranque. Com a mão direita, John tira do bolso do casaco uma foto, olha-a e a entrega ao ascensorista. O funcionário pega a foto, olha-a e a guarda no bolso do uniforme. Ele aperta um botão do painel do elevador e uma passagem lateral se abre. O ascensorista sai e deixa John no elevador. Em seguida, entra um camundongo e a passagem se fecha. John e o camundongo se olham, como se se cumprimentassem. A luz se apaga e elevador começa a descer. (Rodrigues, s.d.).

A passagem (em primeira pessoa):

Eu caminho rápido e concentrado por um corredor à meia luz que parece nunca se acabar. Estou vestindo um terno escuro e um sobretudo cinza. Eles ajudam a disfarçar a pequena pasta executiva que carrego algemada à minha mão esquerda. Paro em frente ao elevador, olho para os lados, aperto o botão e confiro a hora. Sem demora, a porta se abre, entro e com um aceno de cabeça cumprimento o ascensorista, que me retribui o gesto. A porta se fecha, mas o elevador se mantém parado. Com a mão direita, tiro do bolso do casaco uma foto, olho-a por um segundo e a entrego ao ascensorista. O funcionário pega a foto, olha-a e a guarda no bolso do seu uniforme. Ele aperta um botão do painel do elevador, que ainda não se move. Nesse momento, uma passagem lateral, como se fosse uma porta, se abre. O ascensorista se despede: Adeus, John e sai. Eu permaneço no elevador. No mesmo instante, entra um camundongo e a passagem se fecha. Eu e o camundongo nós olhamos e nos cumprimentamos, como se nos conhecêssemos. De repente, a luz se apaga e elevador começa a descer. (Rodrigues, s.d.).

A passagem (em versão de poema):

Um longo corredor à meia luz
Se coloca à frente de John
Elegantemente cinza e
discreto Ele traz uma pasta
algemada
De igual modo discreta e elegante

Diante do elevador, para
Olha, olha, olha
Para a esquerda, para a direita, para o
relógio O ponteiro do relógio e do elevador
Olha. Para. Ele e a pasta.

Em suspense a porta se abre
Entram John e sua pasta

Um aceno ao homem do
elevador E por pacto, lhe dá
uma foto
O homem a toma, a olha e a guarda
Como se conhecidos fossem.

Em compasso de dança o homem sai
Entra o rato e ritualisticamente se
olham A engrenagem inicia a descida
Enquanto a luz pisca, pisca, pisca
E se apaga. (Rodrigues, s.d.).

A passagem (invertida – do fim para o começo):

A luz se acende e o elevador para. Como se se cumprimentassem, o camundongo e John se olham. Uma passagem lateral se abre e o camundongo sai. Entra o ascensorista. Fecha-se a passagem e no painel do elevador ele aperta um botão. O funcionário pega do seu bolso uma foto e a entrega a John que a olha e a guarda no bolso do casaco com a mão direita. O elevador está parado. Em seguida, abre-se a porta e o ascensorista retribui o aceno de cabeça como gesto de cumprimento que recebe de John ao sair. Ele olha para os lados, olha o relógio e para em frente ao elevador. À mão esquerda, tem uma pequena pasta executiva algemada. Ele veste um sobretudo cinza e terno fino escuro. Por um longo corredor à meia luz, John anda rápido. (Rodrigues, s.d.).

Após a leitura dos textos, os estudantes foram organizados em pequenos grupos para realizar uma leitura detalhada das narrativas, com o objetivo de identificar as diferentes perspectivas de cada texto, comparando especialmente os tipos de narradores utilizados. Durante essa atividade, cada grupo discutiu as características narrativas, refletindo sobre as escolhas estilísticas e suas implicações no entendimento da história. Posteriormente, os grupos relataram suas observações, compartilhando interpretações e concluindo, em consenso, importantes distinções e particularidades dos diferentes tipos de narração e do poema narrativo.

Os estudantes reconheceram que, na narração em primeira pessoa, a história é contada a partir da perspectiva pessoal e subjetiva do narrador, o que cria uma conexão mais íntima com o leitor. Essa escolha narrativa permite que o leitor mergulhe nas emoções e percepções do narrador, tornando a narrativa mais envolvente e pessoal. No entanto, os grupos também observaram que esse tipo de narração apresenta limitações, já que o leitor só tem acesso ao que o narrador sabe, sente e interpreta. Assim, os eventos da história acabam sendo filtrados pelas emoções e pelo ponto de vista do narrador, o que pode afetar a percepção

objetiva do leitor sobre os fatos.

Por outro lado, na narração em terceira pessoa, os estudantes perceberam que a história é apresentada de forma mais objetiva e abrangente. O narrador, dependendo de sua posição — seja ele limitado ou onisciente —, pode oferecer uma visão mais ampla e completa dos eventos, incluindo múltiplos pontos de vista e informações que os próprios personagens desconhecem. Eles concluíram que essa abordagem narrativa enriquece a compreensão geral da história ao oferecer ao leitor um panorama mais abrangente. Entretanto, os grupos também discutiram que essa maior objetividade pode reduzir a intensidade da conexão emocional com personagens específicos, dependendo de como a narrativa é conduzida.

Ao analisarem a versão em poema, os estudantes observaram que os elementos essenciais da narrativa foram mantidos, como personagens, enredo e acontecimentos, mas que foram incorporados recursos próprios da poesia. Aspectos como rima, ritmo, métrica e figuras de linguagem enriqueceram a narrativa, conferindo-lhe um caráter mais simbólico e evocativo. Eles destacaram que esses elementos poéticos contribuíram para intensificar as emoções e criar imagens mentais marcantes, potencializando a experiência estética do texto.

Ao abordar a narrativa inversa, apresentada no texto 4, os estudantes concluíram que essa estrutura coloca o foco em como e por que o desfecho aconteceu, ao invés de seguir a ordem cronológica tradicional. Esse formato exige que o leitor conecte os acontecimentos apresentados de trás para frente e reconstrua a sequência lógica da história por conta própria. Eles perceberam que essa abordagem requer maior esforço interpretativo, mas também proporciona um impacto narrativo único, ao estimular o leitor a refletir sobre as causas e motivações que levaram ao desfecho inicial. Em contraste, observaram que a narrativa linear, que segue a ordem cronológica (situação inicial, desenvolvimento e desfecho), apresenta uma progressão mais natural e intuitiva, guiando o leitor de maneira direta até o clímax. Nesse caso, o impacto é mais progressivo e direto, enquanto na narrativa inversa, o impacto ocorre logo no início e é reinterpretado ao longo da leitura.

Por fim, os estudantes concluíram que a escolha do tipo de narração e da estrutura narrativa tem um impacto significativo na forma como a história é construída e percebida. Cada estilo oferece vantagens e desafios únicos, que afetam tanto a interação emocional com o leitor quanto a compreensão dos

eventos narrados. Essa análise permitiu aos estudantes uma compreensão mais profunda das possibilidades narrativas e estilísticas, aprimorando sua capacidade de interpretar, avaliar e produzir diferentes textos.

Para encerrar a oficina, os estudantes foram desafiados a escrever, em duplas, a narrativa "Velha História", de Mario Quintana, em ordem inversa.

Era uma vez um homem que estava pescando, Maria. Até que apanhou um peixinho! Mas o peixinho era tão pequenininho e inocente, e tinha um azulado tão indescritível nas escamas, que o homem ficou com pena. E retirou cuidadosamente o anzol e pincelou com iodo a garganta do coitadinho.

Depois guardou-o no bolso traseiro das calças, para que o animalzinho sarasse no quente. E desde então ficaram inseparáveis. Aonde o homem ia, o peixinho o acompanhava, a trote, que nem um cachorrinho. Pelas calçadas. Pelos elevadores. Pelos cafés. Como era tocante vê-los no "17"! O homem, grave, de preto, com uma das mãos segurando a xícara de fumegante moca, com a outra lendo o jornal, com a outra fumando, com a outra cuidando o peixinho, enquanto este, silencioso e levemente melancólico, tomava a laranja com um canudinho especial...

Ora, um dia o homem e o peixinho passeavam à margem do rio onde o segundo dos dois fora pescado. E eis que os olhos do primeiro se encheram de lágrimas. E disse o homem ao peixinho:

"Não, não me assiste o direito de te guardar comigo. Por que roubar-te por mais tempo ao carinho do teu pai, da tua mãe, dos teus irmãozinhos, da tua tia solteira? Não, não e não! Volta para o seio da tua família. E viva eu cá na terra sempre triste..."

Dito isto, verteu copioso pranto e, desviando o rosto, atirou o peixinho n'água. E a água fez um redemoinho, que foi depois serenando, serenando... até que o peixinho morreu afogado. (Quintana, [c. 1950])

8.6.1 Análise da produção V

Analisaremos a quinta produção textual dos estudantes, realizada na oficina 6, que solicitou a produção inversa da narrativa de Quintana, desafiando-os a reconstruir a história de forma não linear, começando pelo desfecho e retornando às causas e eventos que levaram a ele. Essa proposta objetivou não apenas desenvolver habilidades técnicas de escrita, mas também estimular a criatividade e a capacidade interpretativa dos participantes, ao exigir maior atenção à construção narrativa e à conexão entre os fatos apresentados.

Durante essa atividade, os alunos precisaram explorar a lógica dos acontecimentos, reorganizando o enredo de modo a manter coerência e fluidez, enquanto provocavam reflexões sobre as escolhas narrativas e seus impactos no leitor. Muitos apresentaram dificuldade em produzir a narrativa porque não estavam habituados a trabalhar com a estrutura inversa, que exige pensar a trama

de trás para frente, conectando os eventos em ordem não cronológica. Essa abordagem demandou maior atenção ao planejamento e à construção interpretativa, além de desafiar os estudantes a manterem o impacto e a coerência da história, mesmo quando o desfecho é apresentado no início.

Dupla 1 – Alunos 3 e 9:

Velha História

A água havia formado um redemoinho que, aos poucos, foi serenando, serenando... até que o peixinho morreu afogado. O homem, com o coração apertado, desviou o rosto e verteu copioso pranto antes de atirar o peixinho de volta à água.

— “Não, não e não! Volta para o seio de tua família. Por que roubar-te por mais tempo do carinho do teu pai, da tua mãe, dos teus irmãozinhos, da tua tia solteira? Não me assiste o direito de te guardar comigo. E viva eu cá na terra, sempre triste...”

As palavras ecoavam em sua mente enquanto o homem caminhava pela margem do rio, os olhos cheios de lágrimas. Naquele mesmo lugar, ele havia pescado o pequeno peixinho tempos atrás. Um animal tão pequenininho e inocente, com escamas de um azul indescritível, que o homem sentiu pena e decidiu salvá-lo. Ele havia retirado cuidadosamente o anzol da garganta ferida e pincelado o machucado com iodo. Para protegê-lo, o homem o guardou no bolso traseiro das calças, onde o calor ajudaria o pequeno a sarar.

Desde aquele dia, o peixinho e o homem se tornaram inseparáveis. Por onde o homem ia, o peixinho o seguia, a trote, como um pequeno cachorrinho. Era comovente vê-los juntos pelas calçadas, elevadores e cafés. No café “17”, o homem, sério, vestido de preto, segurava uma xícara de moca fumegante, lia o jornal, fumava e, ainda assim, cuidava do peixinho. E lá estava o animalzinho, silencioso e levemente melancólico, tomando laranja por um canudinho especial.

Foi uma amizade improvável e sincera, marcada pela atenção e cuidado. Mas o homem sabia que não podia manter o peixinho para sempre. Naquele dia à beira do rio, ele fez o que considerava ser o certo, mesmo com o coração partido. Uma história velha, onde o amor e o desapego andaram lado a lado.

Dupla 2 – Alunos 6 -11:

Velha História

O peixinho morreu afogado. A água havia formado um redemoinho, que foi serenando, serenando lentamente... O homem, ainda com lágrimas nos olhos, afastou-se da margem do rio, sentindo-se culpado e triste.

Antes disso, ele havia dito ao peixinho: — “Não, não me assiste o direito de te guardar comigo. Por que roubar-te mais tempo do carinho do teu pai, da tua mãe, dos teus irmãozinhos, da tua tia solteira? Não, não e não! Volta para o seio da tua família. E viva eu cá na terra, sempre triste!”

As palavras ecoaram em sua mente enquanto ele lembrava do dia tranquilo em que havia pescado o pequeno peixinho. O animalzinho, com escamas azuladas e brilhantes, estava preso no anzol. Tomado por uma onda de compaixão, o homem decidiu salvá-lo.

Desde aquele dia, o homem e o peixinho se tornaram inseparáveis. Ele cuidava do peixinho com carinho, alimentando-o, brincando com ele e levando-o a todos os lugares que ia. Para onde o homem ia, o peixinho o seguia. Com o tempo, o pequeno se tornou não apenas sua companhia, mas também seu amigo fiel.

Dupla 3 – Alunos 5 e 12:

Velha História

O peixinho morreu afogado. A água, antes turbulenta, formou um redemoinho que foi serenando, serenando lentamente... Após atirá-lo na água, desviando o rosto, o homem havia dito com o coração apertado: — "Não, não e não! Volta para o seio da tua família. Por que roubar-te mais tempo do carinho do teu pai, da tua mãe, dos teus irmãos, da tua tia solteira? Não me assiste o direito de te guardar comigo."

Os olhos do homem se encheram de lágrimas enquanto caminhava, melancólico, pela margem do rio onde havia pescado o pequeno peixinho. Aqueles que os conheceram sabiam o quanto eram inseparáveis. Nos cafés, elevadores e calçadas, onde quer que o homem fosse, lá estava o peixinho, seguindo-o como um fiel cachorrinho. No café "17", era comovente vê-los juntos: o homem, sério, vestido de preto, segurava uma xícara de moca fumegante, lia o jornal, fumava, e enquanto isso cuidava do peixinho, que, silencioso e melancólico, tomava laranjada por um canudinho especial.

Tudo começou num dia à beira do rio, quando o homem apanhou o pequeno peixinho no anzol. Era tão pequeno, tão inocente, com um brilho azulado indescritível nas escamas, que o homem foi tomado de pena. Com cuidado, retirou o anzol que ferira a garganta do peixinho e pincelou o machucado com iodo. Para protegê-lo e ajudá-lo a sarar, guardou-o no bolso traseiro das calças, onde o calor o confortaria.

Após aquele momento, o homem e o peixinho se tornaram amigos inseparáveis. Uma amizade incomum e sincera, que nasceu por acaso, no rio onde o homem, um dia, estava apenas pescando.

Dupla 4 – Alunos 2 e 10:

Velha História

O peixinho morreu afogado. A água havia formado um redemoinho, que foi serenando lentamente... O homem, com lágrimas nos olhos, afastou-se da margem do rio, tomado pela culpa e tristeza.

Antes disso, ele havia falado ao peixinho: — "Não, não me assiste o direito de te guardar comigo. Por que roubar-te mais tempo ao carinho do teu pai, da tua mãe, dos teus irmãozinhos, da tua tia solteira? Não, não e não! Volta para o seio da tua família. E viva eu cá na terra, sempre triste!"

As palavras ecoaram em sua mente, e o homem começou a lembrar do dia tranquilo em que pescou o pequeno peixinho. O animal, com escamas

azuladas e brilhantes, estava preso no anzol. Ao vê-lo tão pequeno e indefeso, o homem sentiu uma onda de compaixão e decidiu salvá-lo.

Desde aquele dia, o homem e o peixinho se tornaram inseparáveis. Ele cuidava do peixinho com carinho, alimentando-o, brincando com ele e levando-o a todos os lugares. Para onde o homem ia, o peixinho o acompanhava, tornando-se sua companhia, seu amigo fiel.

Dupla 5 – Alunos 1 e 7:

Velha História

O peixinho morreu afogado... E a água, antes serena, transformou-se em um redemoinho, serenando lentamente. Com isso, o homem verteu copioso pranto e, desviando o rosto, atirou o peixinho na água. — “Não, não e não! Volta ao seio de sua família. E viva eu cá na terra, sempre triste”, disse o homem ao peixinho. — “Não me assiste o direito de te guardar comigo. Por que roubar-te por mais tempo do carinho do teu pai, da tua mãe, dos teus irmãozinhos, da tua tia solteira?”

Ora, um dia, o homem e o peixinho passeavam na margem do rio, onde este último havia sido pescado. Os olhos do homem se encheram de lágrimas ao lembrar do passado. Como era tocante vê-los juntos no “17” — o homem, grave, vestido de preto, com uma das mãos segurando uma xícara de café fumegante, com outra lendo o jornal, com mais uma fumando e, ainda com outra, cuidando do peixinho. Enquanto isso, o peixinho, silencioso e levemente melancólico, tomava laranja por um canudinho especial. Para onde o homem ia, o peixinho o acompanhava, troteando como um cachorrinho.

Depois, o homem guardou-o no bolso traseiro das calças, para que o pequeno animalzinho se aquecesse. Desde então, tornaram-se inseparáveis. O homem retirou cuidadosamente o anzol que machucava a garganta do peixinho e aplicou iodo para aliviar o ferimento. Era impossível não se comover com o brilho azulado, tão indescritível e único, das escamas do pequeno inocente. A pena tomou conta do homem, marcando profundamente seu gesto de cuidado e afeição.

Dupla 6 – Alunos 4 e 8:

História Velha

Até que o peixinho reviveu, a água, antes serena, transformou-se em um redemoinho. O homem verteu copioso pranto e, desviando o rosto, pegou o peixe em suas mãos. — “Não, não e não! Volta para o seio da tua família e viva eu cá na terra, sempre triste! Não, não me assiste o direito de te guardar comigo. Por que roubar-te mais tempo do carinho do teu pai, da tua mãe, dos teus irmãozinhos, da tua tia solteira?”, disse o homem ao peixinho.

Os olhos do homem se encheram de lágrimas, enquanto passeavam pela

margem do rio, para onde o peixinho foi jogado. O segundo, agora fora do rio, tomava laranjada por um canudinho especial, silencioso e levemente melancólico... O homem, sério e vestido de preto, com uma das mãos segurava uma xícara de café, com a outra lia o jornal, com mais uma fumava e, com outra ainda, cuidava do peixinho.

Como era tocante vê-los no “17”, pelos cafés, pelos elevadores, pelas calçadas — como um cachorrinho. Para onde o homem ia, o peixinho o acompanhava. Tornaram-se inseparáveis. Guardou o peixinho, para que sarasse no calor, no bolso traseiro do casaco. Antes disso, pincelou com iodo a garganta do coitadinho, após retirar cuidadosamente o anzol que o ferira.

O homem, tomado por pena, não resistiu à beleza do peixinho, que tinha um azulado indescritível nas escamas. Era tão pequeno, tão inocente. Pescando, o homem o apanhou. “Maria”, ele disse.

Os dados apresentados na ficha de coleta disponível no Apêndice E demonstram que as produções textuais realizadas pelos estudantes na oficina apresentaram uma melhora significativa em relação à primeira produção. Os avanços observados refletem tanto o esforço dos alunos quanto a eficácia das atividades propostas. A produção textual focada no gênero miniconto, especialmente no formato de narrativa inversa, exigiu dos alunos a aplicação de habilidades específicas, como planejamento, coesão e implicitude. No entanto, a inversão narrativa se revelou um desafio para algumas duplas, evidenciando que essa prática ainda demanda maior domínio técnico e reflexivo.

Um dos aspectos positivos da atividade foi a realização em pares, que proporcionou interação entre os alunos, troca de ideias e colaboração criativa. Esse formato permitiu que os estudantes desenvolvessem não apenas suas habilidades de escrita, mas também competências de trabalho em equipe, fundamentais para o contexto educacional.

Os estudantes da dupla 1 apresentaram um texto bem estruturado, com uso eficaz de conectores que garantiram uma progressão lógica entre os acontecimentos narrados. Apesar da complexidade da inversão narrativa, a dupla conseguiu manter a clareza e a fluidez, sem comprometer a compreensão dos leitores. Ao inverter a ordem dos fatos, cumpriram com excelência o principal objetivo da proposta. Além disso, a presença de implicitude foi bem explorada, evidenciando o domínio das características essenciais do gênero miniconto.

A narrativa produzida pela dupla 2, dos alunos 6 e 11, também seguiu a proposta de inversão, apresentando inicialmente o desfecho antes de retornar aos eventos que explicam a situação inicial do texto-base. O texto se destacou pela

sequência lógica e pela concisão, elementos fundamentais para o gênero miniconto. Os alunos demonstraram progresso técnico, incorporando conectores que garantiram coesão e organizando os acontecimentos de maneira clara.

A dupla 3 produziu uma narrativa que se alinhou perfeitamente à proposta da oficina, apresentando os fatos de forma invertida. A história foi organizada e utilizou conectores eficazes, que contribuíram para a fluidez da narrativa. Além disso, a dupla demonstrou maturidade ao detalhar os eventos com elementos significativos, sem tornar o texto prolixo. A implicitude também foi bem trabalhada, envolvendo o leitor e convidando-o à interpretação.

Os alunos 2 e 10, da dupla 4, apresentaram uma narrativa com os eventos de trás para frente, respeitando integralmente a estrutura proposta. A narrativa destacou-se pela coesão e coerência, com transições bem trabalhadas que garantiram uma leitura fluida. O texto foi direto e conciso, evitando informações redundantes e focando nos detalhes relevantes que enriquecem o enredo. A dupla demonstrou progresso na aplicação das características do miniconto, com especial atenção à implicitude e à construção de um texto envolvente.

Os estudantes da dupla 5 iniciaram a narrativa pelo desfecho e voltaram aos eventos anteriores, atendendo completamente à proposta da oficina. A história foi coesa e organizada, com conexões claras entre os eventos apresentados. A dupla evitou detalhes supérfluos, focando nos elementos essenciais e mantendo o texto objetivo. Essa produção evidenciou a capacidade dos alunos em explorar a lógica narrativa e utilizar elementos estruturais do miniconto, como concisão e subtexto.

Já o texto da sexta dupla seguiu parcialmente a estrutura inversa, pois apresentou o reviver do peixinho antes de retornar aos eventos que levaram a essa situação. Dessa forma, a proposta de produção inversa foi apenas parcialmente atendida. Apesar disso, a narrativa foi bem organizada, com uso eficaz de conectores que contribuíram para a fluidez e clareza. Embora não tenha cumprido integralmente os requisitos da oficina, a dupla demonstrou progresso na construção narrativa e boa aplicação de outros elementos importantes do gênero, como coesão e implicitude.

As produções textuais realizadas pelos estudantes demonstraram avanços significativos no domínio do gênero miniconto e na aplicação da narrativa inversa. Cada dupla conseguiu explorar, em maior ou menor grau, os elementos

fundamentais dessa proposta, como concisão, coesão, coerência e implicitude. Esses aspectos são essenciais para o gênero, pois permitem criar narrativas que capturam a atenção do leitor e provocam reflexões. Embora a inversão narrativa tenha sido um desafio para algumas duplas, a maioria conseguiu atender aos objetivos da oficina, demonstrando criatividade, técnica e esforço colaborativo.

Infelizmente, devido às restrições de tempo e às demandas específicas do ano letivo de 2024, não foi possível aplicar a Oficina 7, disponível no caderno pedagógico desta pesquisa. Diversos fatores contribuíram para essa situação, incluindo a introdução do material *Acerta Brasil*, da Editora Ática, no currículo do 9º ano. Este material foi implementado com o objetivo de preparar os estudantes para a prova do SAEB, somando-se às já existentes Prova Paraná e Paraná Mais, além do projeto Se Liga, que teve início no final de novembro. Esse acúmulo de atividades deixou o calendário escolar apertado, impossibilitando a realização de todas as práticas planejadas.

Essa limitação foi lamentável, especialmente considerando o potencial pedagógico da Oficina 7. Suas práticas diversificadas foram cuidadosamente elaboradas para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento das competências de escrita dos estudantes. As atividades propostas estavam alinhadas com os objetivos de incentivar a reflexão, a criatividade e o domínio do gênero abordado, promovendo uma evolução não apenas técnica, mas também autoral, transformando os alunos em escritores mais confiantes e críticos.

Adicionalmente, é relevante destacar que, na disciplina de Língua Portuguesa no estado do Paraná, houve uma fragmentação na grade curricular, que atualmente conta com três aulas semanais de Língua Portuguesa, suplementadas pela utilização da plataforma *Quizzes*. Essa plataforma, conhecida por seu caráter interativo, oferece aos alunos experiências gamificadas para consolidar os conteúdos presentes no RCO. Além disso, a disciplina Redação e Leitura foi incorporada ao currículo, com duas aulas semanais dedicadas exclusivamente à leitura e produção e análise textual. Ainda como parte dessa disciplina, duas plataformas foram disponibilizadas: o *Leia Paraná*, que oferece livros digitais, e o *Redação Paraná*, uma ferramenta que utiliza inteligência artificial. Esta plataforma auxilia os alunos no processo de escrita ao sugerir autocorreções, apontar desvios como problemas de pontuação, ortografia e

sintaxe. O sistema é projetado para que 40% da nota seja gerada automaticamente pela plataforma, enquanto o professor complementa com os 60% restantes, avaliando critérios discursivos e subjetivos.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O IMPACTO DAS OFICINAS NA ESCRITA E CRIATIVIDADE DOS ESTUDANTES

“Quando olho para trás fico sem saber o que realmente sou.
Porque tenho sido tudo, e creio que minha verdadeira
vocação   procurar o que valha a pena ser”.

Monteiro Lobato

Como etapa final do projeto, solicitei que os estudantes preenchessem um formulário de feedback, com o objetivo de coletar opiniões, críticas e sugestões sobre as oficinas aplicadas. De acordo com Moreira (2009), o feedback consiste na capacidade de dar e receber informa es sobre determinado processo, seja em âmbito pessoal ou profissional, funcionando como uma ferramenta valiosa de reflexão e aprimoramento.

Embora o projeto tenha sido desenvolvido com a totalidade da turma do 9 o ano, apenas 12 estudantes tiveram autoriza o formal dos responsáveis para participar da pesquisa. Ressalto, no entanto, que todas as 36 respostas foram consideradas no contexto pedagógico para avaliar o impacto das oficinas realizadas.

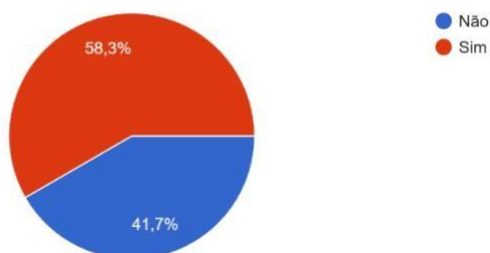
O formulário incluiu perguntas estratégicas, voltadas a investigar a familiaridade dos alunos com o gênero estudado — o miniconto —, suas percep es sobre as atividades propostas e a avalia o geral do aprendizado ao longo do projeto. Os resultados foram os seguintes:

A primeira pergunta investigou o quanto os estudantes conheciam o gênero miniconto antes da realiza o das oficinas. Os dados revelaram que 41,7% dos alunos afirmaram já conhecer o gênero, enquanto 58,3% (21 estudantes) nunca haviam tido contato com ele. Esse resultado evidencia uma lacuna no repertório literário da maioria, ao mesmo tempo em que ressalta a relevância das oficinas ao apresentar e explorar essa forma narrativa breve e criativa junto aos alunos — conforme ilustrado no gráfico a seguir:

Figura 7 – Gráfico 1

Você já conhecia esse gênero textual?

36 respostas



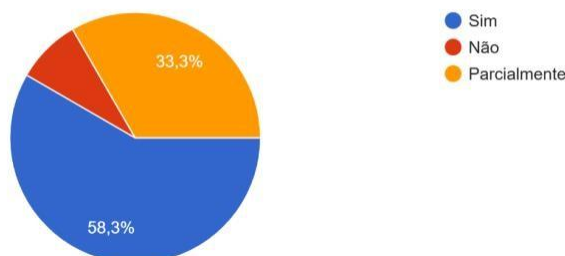
Fonte: A autora.

Em relação à questão que investigou a receptividade dos alunos aos minicontos trabalhados, 58,3% (21 estudantes) afirmaram ter gostado das leituras e atividades propostas. Outros 33,3% (12 alunos) disseram que gostaram parcialmente, enquanto apenas 8,3% (3 alunos) relataram não ter gostado. Esse resultado sugere que a escolha dos textos utilizados nas oficinas foi, em grande parte, adequada ao perfil da turma. Ainda assim, é importante considerar estratégias que possam aumentar o engajamento dos estudantes que demonstraram menor interesse, seja por meio da diversificação temática, de abordagens mais interativas ou pela ampliação da autonomia nas escolhas de leitura. Observe:

Figura 8 – Gráfico 2

Gostou de ler os minicontos trabalhados em sala de aula?

36 respostas



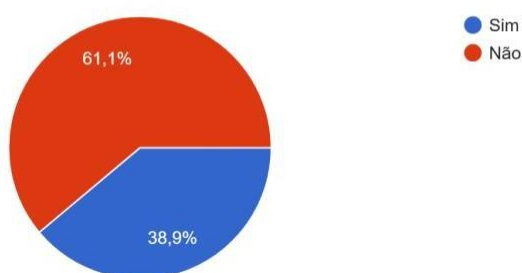
Fonte: A autora.

Ao serem questionados se consideravam a produção de minicontos uma tarefa fácil, 61,1% (22 alunos) a julgaram difícil, enquanto 38,9% (14 alunos) afirmaram que foi uma atividade simples. Esse resultado reflete a complexidade

intrínseca ao gênero, que exige concisão, criatividade e planejamento na construção narrativa. Ainda assim, a identificação da dificuldade pode ser positiva, uma vez que desafios acadêmicos são oportunidades de crescimento intelectual e desenvolvimento de habilidades específicas.

Figura 9 – Gráfico 3

Você considera que escrever minicontos é fácil?
36 respostas

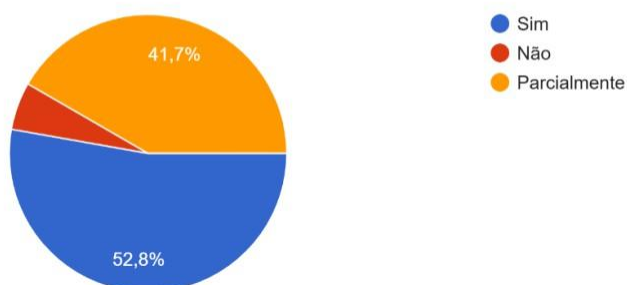


Fonte: A autora.

Ao compararem as oficinas com as atividades regulares desenvolvidas no contexto do *Livro Registro de Classe On-line* (LRCO), 52,8% (19 estudantes) consideraram as oficinas melhores, enquanto 41,7% (15 estudantes) as avaliaram como parcialmente melhores. Apenas 5,6% (2 estudantes) consideraram as atividades do projeto inferiores. Esses números indicam que as oficinas foram bem aceitas e valorizaram o desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura.

Figura 10 – Gráfico 4

As atividades propostas sobre o gênero miniconto foram melhores que as propostas nas aulas do LRCO?
36 respostas



Fonte: A autora.

Ao serem questionados sobre se aprenderam de maneira significativa o que é e como produzir um miniconto, os resultados se mostraram equilibrados:

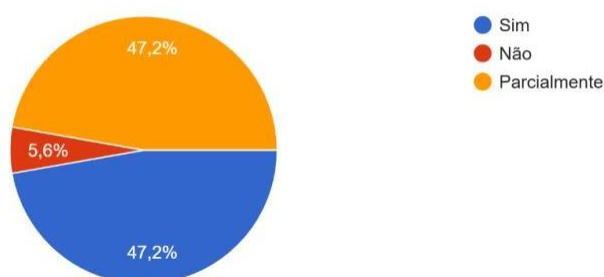
47,2% (17 estudantes) responderam que sim, enquanto outros 47,2% afirmaram ter aprendido parcialmente. Apenas 5,6% (2 estudantes) declararam não ter sentido progresso nesse aspecto.

Esse empate entre os alunos que afirmaram ter aprendido plenamente e aqueles que relataram aprendizado parcial evidencia a importância de aprofundar as estratégias pedagógicas. O fato de quase metade da turma ter compreendido apenas parcialmente sugere que, embora a metodologia adotada tenha sido eficaz para muitos, ainda há espaço para ajustes e reforços didáticos, a fim de garantir que todos os estudantes alcancem uma assimilação mais sólida do gênero.

Desse modo, os dados indicam que o aprendizado foi significativamente consolidado para uma parcela relevante da turma, mas também sinalizam a necessidade de ações complementares, com vistas a um ensino mais inclusivo e eficaz, capaz de atender às diferentes demandas dos estudantes e assegurar uma compreensão plena e autônoma do miniconto.

Figura 11 – Gráfico 5

Você aprendeu de maneira significativa o que é miniconto e como produzi-lo?
36 respostas



Fonte: A autora.

Os resultados apontam o impacto positivo das oficinas no desenvolvimento das competências de escrita dos alunos. A inclusão do gênero miniconto, pouco conhecido pela maioria, não apenas expandiu o repertório textual dos estudantes, como também estimulou habilidades de síntese e criatividade. De acordo com Rojo (2023), os letramentos escolares devem abraçar práticas diversas que integrem os gêneros multimodais e enfoquem os desafios contemporâneos da escrita. Nesse sentido, o trabalho com minicontos proporcionou aos alunos a oportunidade de explorar novas formas de expressão textual.

Além disso, a aplicação de um formulário de feedback não apenas refletiu os avanços obtidos, mas também se tornou uma ferramenta essencial para o replanejamento pedagógico. A partir das percepções compartilhadas pelos estudantes, foi possível identificar as dificuldades enfrentadas e os aspectos que podem ser aprimorados.

Ferragini *et al.* (2023) apontam que a escrita é uma prática social que deve ser contextualizada e significativa para o aprendiz, levando em conta suas experiências e referências culturais. Nessa perspectiva, as oficinas de miniconto mostraram-se alinhadas à ideia de inserir os estudantes em práticas de escrita que dialoguem com a multimodalidade e a criticidade, valorizando os contextos de uso do texto. No entanto, como evidenciado pelos dados, há espaço para ampliação dessas práticas, especialmente no que tange ao suporte oferecido a alunos que encontram mais dificuldades na escrita.

Em síntese, as oficinas realizadas evidenciaram avanços no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, mesmo diante de desafios como o desconhecimento inicial do gênero miniconto e a complexidade de sua produção. O feedback dos alunos serviu como um termômetro essencial para avaliar a eficácia das práticas pedagógicas, demonstrando que a maioria conseguiu obter aprendizado significativo e desenvolver suas habilidades textuais. A continuidade desse tipo de projeto, com aperfeiçoamentos baseados nas percepções dos estudantes, é fundamental para consolidar uma formação mais crítica, criativa e alinhada às demandas da educação contemporânea.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARMANDINHO. *Tiras Armandinho*. Pinterest, 29 abr. 2015. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/504121752016373001/>. Acesso em: 14 maio 2024.
- BONASSI, Fernando. Só. In: FREIRE, Marcelino (org.). *Os cem menores contos brasileiros do século*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular - BNCC*. Secretaria da Educação Básica – Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 28 jun. 2023.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016*. Diretrizes e normas regulamentadoras para pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2023.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASILIENSE, Leonardo. No Messenger. In: BRASILIENSE, Leonardo. *Adeus conto de fadas*. Porto Alegre: Edelbra, 2010.
- CARRASCOZA, João Anzanello. *Amores mínimos*. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- CARVALHO, José. A escrita na escola: uma visão integradora. *Revista Interações*, v. 27, p. 186-206, 2013.
- COLASANTI, Marina. *Doze reis e a moça no labirinto do vento*. São Paulo: Global, 2015.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a literatura na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COMPANHIA DAS LETRAS. Fernando Bonassi. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/colaborador/01994/fernando-bonassi>. Acesso em: 18 abr. 2024.
- CONTO. In: *Dicio, Dicionário Online de Português*. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/conto>. Acesso em: 8 ago. 2023.
- CORTÁZAR, Julio. *Valise de Cronópio*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2008. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 7 abr. 2024.

DALLA-BONA, Elisete Medianeira; BUFREM, Luciana de Souza. Aluno-autor: a aprendizagem da escrita literária nas séries iniciais do ensino fundamental. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 179-203, mar. 2013.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO. Origem da palavra texto. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/texto/>. Acesso em: 27 abr. 2024.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

FERRAGINI, Nelvana Leuz de Oliveira; SILVA, Érica Danielle; DIAS, Wesley Mateus (orgs.). *Letramentos digitais na escola: reflexões e possibilidades*. Campo Mourão: Ed. FECILCAM, 2023. E-book, 191 p. ISBN 978-65-88090-36-7.

GASPARIN, Claudiney Vitorino. A língua portuguesa na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular. In: RIBEIRO, Kátia da Rocha; NASCIMENTO, Simone Silva do Nascimento. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): língua portuguesa (e)m debate*. Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa – PGLING. Rio Grande, RS, 2018.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

GOTLIB, Nádia Battella. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 11. ed., 2006.

GRUPO EDITORIAL GLOBAL. Biografia de Sérgio Vaz. Disponível em: <https://grupoeditorialglobal.com.br>. Acesso em: 1 jul. 2024.

HIGOUNET, Charles. *História concisa da escrita*. São Paulo: Parábola Editora, 2003.

KOCH, Ingedore Grünfild Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 20 mar. 2024.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LAGMANOVICH, David. El microrrelato hispánico: algunas reiteraciones. *Iberoamericana: América Latina – España - Portugal*, Berlim; Hamburgo; Frankfurt am Main/Madrid, v. 9, n. 36, p. 85-96, 2009. Disponível em: <https://journals.iai.spkberlin.de/index.php/iberoamericana/article/view/735>. Acesso em: 6 maio 2024.

MACHADO, Rodrigo Corrêa Martins. Ensino de literatura: discussão necessária e questão política. *Pensar a Educação em Revista*, Florianópolis/Belo Horizonte, ano 5, v. 5, n. 3, set.-nov. 2019.

MARCUSHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais emergentes no contexto de tecnologia digital. In: MARCUSHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio Carlos (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MIGUEZ, Fátima. *Nas arte-manhas do imaginário infantil: o lugar da literatura na sala de aula*. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

MONTERROSO, Augusto. Quando acordou, o dinossauro ainda estava lá. In: FREIRE, Marcelino (org.). *Os cem menores contos brasileiros do século*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

MORAIS, Gabriela Mendes; MACHADO, Rodrigo Corrêa Martins Silva. O ensino de literaturas na Base Nacional Comum Curricular do ensino médio: apontamentos críticos. *Revista Caletoscópio*, v. 9, 2021. ISSN 2318-4574.

MOREIRA, Bernardo Leite. *Dicas de feedback: a ferramenta essencial da liderança*. Rio de Janeiro: Qualitmark Editora, 2009.

MOSCOVICH, Cíntia. Em: FREIRE, Marcelino (org.). *Os cem menores contos brasileiros do século*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004. p. 16.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo da Rede Estadual Paranaense: Língua Portuguesa*. Curitiba: SEED-PR, 2021. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/crep_lingua_portuguesa_anos finais.pdf. Acesso em: 28 jun. 2023.

PEREIRA, Lurdes Ângela. *Escrever com as crianças: como fazer bons leitores*. Porto: Porto Editora, 2008.

PORTO, Luana Teixeira. O conto na visão crítica de Júlio Cortázar: atenção à criação literária, lugar de destaque para o leitor. *Revista Estação Literária*, Londrina, 2015. Disponível em: <https://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL14-Art9.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2024.

RIBEIRO, Kátia da Rocha; NASCIMENTO, Simone Silva do Nascimento. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): língua portuguesa (e)m debate*. Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa – PGLING. Rio Grande, RS, 2018.

ROSSATTO, Edson. Biografia. Disponível em: <https://edsonrossatto.blogspot.com/p/biografia.html>. Acesso em: 18 abr. 2024.

ROSSATTO, Edson. *Cem toques cravados*. São Paulo: Andross, 2010.

SANTOS, Eloa dos; ROCHA, Meri Cristiane Magalhães; PHILIPPSEN, Neusa Inês. O miniconto na promoção do ensino de língua portuguesa sob a ótica da sociolinguística educacional. *Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat / Campus de Sinop. ACTA*, v. 28, n. 2, ano 47, 2023.

SEABRA, Carlos. A onda dos microcontos. *Escrevendo o Futuro*. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/sua-pratica/reflexao-teorica/88/a-onda-dos-microcontos>. Acesso em: 1 jul. 2024.

SILVA, Olga Ozaí da. *Miniconto: uma nova proposta para a literatura juvenil*. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

SPALDING, Marcelo. *Como escrever minicontos*. YouTube, 3 out. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EOBLIKBICF0>. Acesso em: 23 maio 2024.

SPALDING, Marcelo. *Os cem menores contos brasileiros do século e a reinvenção do miniconto na literatura brasileira contemporânea*. 2008. 81 f. Dissertação (Mestrado em Literaturas Brasileira, Portuguesa e Luso-Africanas) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/14238>. Acesso em: 6 maio 2024.

SPALDING, Marcelo. *Pequen poétic do miniconto*. Disponível em: http://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=2196&titulo=Pequen_a_poetica_do_miniconto. Acesso em: 16 ago. 2024.

TANCREDI, Sílvia. Enem 2023: região Nordeste concentra mais redações nota 1.000. *Brasil Escola*, 16 jan. 2024. Disponível em: <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/enem-2023-nordeste-e-a-regiao-com-mais-notas-1000-na-redacao/355826.html>. Acesso em: 15 fev. 2025.

TERRA, Ernani. *Práticas de leitura e escrita*. São Paulo: Editora Saraiva, 2019. E-book. ISBN 9788571440074. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788571440074/>. Acesso em: 6 fev. 2024.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

VIEIRA, M. H. B. Origens do miniconto brasileiro contemporâneo. **Revista Língua & Literatura**, v. 17, n. 28, p. 11-25, 2015. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/revistalinguaeliteratura/article/view/1696>. Acesso em: 11 jun. 2024.

VAZ, Sérgio. A tartaruga encantada. In: *Colecionador de Pedras: mini-conto*. Disponível em: <https://coleccionadordepedras1.blogspot.com>. Acesso em: 1 jul. 2024.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. Detalhes. *Jornal do Brasil*, n. 117.

ZORZO, Angela Maria. *A produção de texto na plataforma Redação Paraná: um estudo comparativo com a produção de texto manuscrita*. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2023.

APÊNDICE A – FICHA DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO I

Categoria	Indicador	Aluno 1			Aluno 2			Aluno 3			Aluno 4			Aluno 5			Aluno 6			Aluno 7			Aluno 8			Aluno 9			Aluno 10			Aluno 11			Aluno 12					
		S	P	N	S	P	N	S	P	N	S	P	N	S	P	N	S	P	N	S	P	N	S	P	N	S	P	N	S	P	N	S	P	N	S	P	N			
Organização textual	Organização de parágrafos e Frases/orações	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X					
	Faz a devida segmentação das palavras	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X		
Pontuação	Emprega os sinais de pontuação corretamente	X			X				X		X			X			X			X			X			X			X			X			X			X		
Ortografia	ortografia das palavras, maiúsculas e minúsculas, acentuação, hífen, aspas, parênteses, separação silábica; palavras com escrita incompreensível.	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X		
Concisão	transmite informações de maneira clara e objetiva, utilizando o mínimo de palavras necessárias	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X		
Subtexto	Conteúdo implícito, cabendo ao leitor interpretar e imaginar	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X		
Verbos	Estão no tempo adequado?	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X		
Ação	Provoca mudança do começo para o final			X	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X		

Legenda
S – sim. N – Não. P – parcialmente

APÊNDICE B – FICHA DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO II

Categorias	Indicadores	Aluno 1			Aluno 2			Aluno 3			Aluno 4			Aluno 5			Aluno 6			Aluno 7			Aluno 8			Aluno 9			Aluno 10			Aluno 11			Aluno 12		
		S	P	N	S	P	N	S	P	N	S	P	N	S	P	N	S	P	N	S	P	N	S	P	N	S	P	N	S	P	N	S	P	N	S	P	N
Título	Estabelece uma coerência com a narrativa	X					X	X			X			X			X				X		X							X		X			X		
Organização textual	Organização de parágrafos e frases/orações	X				X		X				X		X			X			X			X			X			X			X			X		
	Faz a devida segmentação das palavras	X				X		X			X			X			X			X			X			X			X			X			X		
Pontuação	Emprega os sinais de pontuação corretamente	X				X		X				X		X	X		X			X			X	X		X	X		X	X		X	X		X	X	
Ortografia	ortografia das palavras maiúsculas e minúsculas, acentuação, hífen, aspas, parênteses, separação silábica; palavras com escrita incompreensível.	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X		
Concisão	transmite informações de maneira clara e objetiva, utilizando o mínimo de palavras necessárias	X				X		X				X		X	X		X			X			X	X		X	X		X	X		X	X		X	X	
Subtexto	Conteúdo implícito, cabendo ao leitor interpretar e imaginar	X				X		X				X		X	X		X			X			X	X		X	X		X	X		X	X		X	X	
Verbos	Estão no tempo adequado?	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X		
Ação	Provoca mudança do começo para o final		X		X			X			X			X	X		X			X			X	X		X	X		X	X		X	X		X	X	

Legenda

S – Sim. **N** – Não. **P** – Parcialmente

APÊNDICE C – FICHA DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO III

Categorias	Indicadores	Aluno 1			Aluno 2			Aluno 3			Aluno 4			Aluno 5			Aluno 6			Aluno 7			Aluno 8			Aluno 9			Aluno 10			Aluno 11			Aluno 12					
		S	P	N	S	P	N	S	P	N	S	P	N	S	P	N	S	P	N	S	P	N	S	P	N	S	P	N	S	P	N	S	P	N	S	P	N			
Organização textual	Organização de parágrafos e Frases/orações	X				X		X			X			X				X		X			X			X			X			X			X			X		
	Faz a devida segmentação das palavras	X				X		X			X			X				X		X			X			X			X			X			X			X		
Pontuação	Emprega os sinais de pontuação corretamente	X				X		X			X			X				X		X			X			X			X			X			X			X		
Ortografia	ortografia das palavras, maiúsculas e minúsculas, acentuação, hífen, aspas, parênteses, separação silábica; palavras com escrita incompreensível.	X				X		X			X			X				X		X			X			X			X			X			X			X		
	transmite informações de maneira clara e objetiva, utilizando o mínimo de palavras necessárias		X			X		X			X				X			X		X				X		X				X			X		X			X		
Subtexto	Conteúdo implícito cabendo ao leitor interpretar e imaginar	X				X		X			X			X				X		X			X			X			X			X			X			X		
Verbos	Estão no tempo adequado?	X				X		X			X			X				X		X			X			X			X			X			X			X		
Ação	Provoca mudança do começo para o final	X				X		X			X			X				X		X			X			X			X			X			X			X		

Legenda

S – Sim. **N** – Não. **P** – Parcialmente

APÊNDICE D – FICHA DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO IV

Categorias	Indicadores	Equipe I			Equipe II			Equipe III			Equipe IV		
		S	P	N	S	P	N	S	P	N	S	P	N
Organização Textual	Organização de parágrafos e Frases/orações	X			X			X			X		
	Faz a devida segmentação das palavras	X			X			X			X		
Pontuação	Emprega os sinais de pontuação corretamente	X			X			X			X		
Ortografia	ortografia das palavras maiúsculas e minúsculas acentuação, hífen, aspas parênteses, separação silábica; palavras com escrita incompreensível.	X			X			X			X		
Concisão	transmite informações de maneira clara e objetiva, utilizando o mínimo de palavras necessárias	X			X			X				X	
Subtexto	Conteúdo implícito, cabendo ao leitor interpretar e imaginar	X			X			X				X	
Verbos	Estão no tempo adequado?	X			X			X			X		
Ação	Provoca mudança do começo para o final	X			X			X			X		
Criatividade	Capacidade de trazer elementos novos à história sem perder o contexto ou a essência.	X			X			X			X		

Legenda

S – sim. **N** – Não. **P** – parcialmente

APÊNDICE E – FICHA DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO V

Categorias	Indicadores	Equipe I			Equipe II			Equipe III			Equipe IV			Equipe V			Equipe VI		
		S	P	N	S	P	N	S	P	N	S	P	N	S	P	N	S	P	N
Organização Textual	Organização de parágrafos e Frases/orações	X			X			X			X			X				X	
	Faz a devida segmentação das palavras	X			X			X			X			X				X	
Pontuação	Emprega os sinais de pontuação corretamente	X			X			X			X			X			X		
Ortografia	ortografia das palavras maiúsculas e minúsculas acentuação, hífen, aspas parênteses, separação silábica; palavras com escrita incompreensível.	X			X			X			X			X			X		
Concisão	transmite informações de maneira clara e objetiva, utilizando o mínimo de palavras necessárias	X			X			X			X			X			X		
Subtexto	Conteúdo implícito, cabendo ao leitor interpretar e imaginar	X			X			X			X			X			X		
Verbos	Estão no tempo adequado?	X			X			X			X			X			X		
Ação	Provoca mudança do começo para o final	X			X			X			X			X			X		
Criatividade	Capacidade de trazer elementos novos à história sem perder o contexto ou a essência.	X			X			X			X			X			X		

Legenda

S – sim. **N** – Não. **P** – parcialmente

ANEXOS