

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

FRANCISCA CAROLINA SOUSA SANTOS

**O MINICONTO NO CONTEXTO DE SALA DE AULA NA PERSPECTIVA DA
CRÍTICA LITERÁRIA CONTEMPORÂNEA**

TERESINA (PI)
2020

FRANCISCA CAROLINA SOUSA SANTOS

**O MINICONTO NO CONTEXTO DE SALA DE AULA NA PERSPECTIVA DA
CRÍTICA LITERÁRIA CONTEMPORÂNEA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

Orientadora: Profa. Dra. Stela Maria Viana Lima Brito

TERESINA (PI)
2020

S237m Santos, Francisca Carolina Sousa.
O miniconto no contexto de sala de aula na perspectiva da crítica literária contemporânea / Francisca Carolina Sousa Santos. - 2020.
127 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI,
Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Teresina –
PI, 2020.
Área de concentração: Linguagens e Letramentos
“Orientador (a): Profa. Dra. Stela Maria Viana Brito.”

1. Miniconto. 2. Letramento literário. 3. Ensino fundamental. 4. Crítica literária. I. Título.

CDD: 469.07



TERMO DE APROVAÇÃO

FRANCISCA CAROLINA SOUSA SANTOS

O MINICONTO NO CONTEXTO DE SALA DE AULA NA PERSPECTIVA DA CRÍTICA LITERÁRIA CONTEMPORÂNEA.

Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às nove horas, do dia 08 de maio de 2020, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. A candidata apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelas professoras abaixo assinadas. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **aprovado**.

Stela Maria Viana Lima Brito

Professora Dra. Stela Maria Viana Lima Brito – UESPI
(Presidente)

Raimunda Celestina Mendes da Silva

Professora Dra. Raimunda Celestina Mendes da Silva - UESPI
(1ª examinadora)

Maria Suely de Oliveira Lopes

Professora Dra. Maria Suely de Oliveira Lopes – UESPI
(2ª examinadora)

Visto da coordenação

SLL
Profa. Dra. Stela Maria Viana Lima Brito
Coordenadora do PROFLETRAS / UESPI
Matrícula nº 17082-5 - Portante UESPI nº 1096

Professora. Dra. Stela Maria Viana Lima Brito
Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras

Dedico este mestrado à minha querida amiga, Rosimeire Fernandes Silva (*in memoriam*), pela amizade e apoio incondicionais. Recordo com carinho nossas alegres conversas e suas doces palavras. Em meu coração, permanecem seu amor, serenidade, fé e bondade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família pelas dificuldades que enfrentaram para que eu trilhasse meu caminho e por me ensinarem a valorizar o estudo.

A Joniel Alves por me auxiliar, incentivar e partilhar comigo esta jornada, tornando tudo mais alegre e simples. Juntos, cada passo é uma vitória!

Aos amigos Aldenes Santos, Bethânia Almeida, Denise Benício, Edna Ferreira, Eliana da Cruz, Joyce Lima, Luania Paiva, Rachel Souza e Luiz Carlos Júnior por compreenderem minhas ausências, torcerem por mim e comemorarem minhas/nossas conquistas.

À minha orientadora, Professora Doutora Stela Maria Viana Lima Brito, pela parceria nesta pesquisa, que reflete nossa dedicação e apreço à literatura. Sua paciência e otimismo me motivaram a continuar.

Aos professores do Mestrado Profletras, Profa. Dra. Lucirene da Silva Carvalho, Profa. Dra. Maria Suely de Oliveira Lopes, Profa. Dra. Nize da Rocha Santos Paraguassu-Martins, Profa. Dra. Shirlei Marly Alves e Prof. Dr. Pedro Rodrigues Magalhães Neto, pelo auxílio nas disciplinas e pelos conhecimentos repassados com gentileza e humildade.

Ao Prof. Me. Airton Sampaio de Araújo (*in memoriam*) por ser inspiração em minha formação acadêmica por seu amor à literatura e sabedoria. Levo comigo o ensinamento da dedicatória que me escreveu: “[...] que a literatura possa lhe fazer o bem de não se conformar com pouco”.

Ao meu gato Thor (*in memoriam*) pela amável companhia nas longas noites de estudo e por ensinar-me a ver o lado bom da vida. Adotar é amar.

Eu sou quem sou por causa de vocês.

Gratidão a todos!

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro.

Todorov (2009)

RESUMO

A globalização e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) mudaram as formas de produção e recepção dos textos. Na era da comunicação instantânea, as muitas atribuições sociais exigem que os textos sejam cada vez mais acessíveis e breves. Dessa forma, postula-se que os minicontos – narrativas bastante concisas – tornam a atividade leitora mais rápida e dinâmica. A inclusão do miniconto no componente curricular de Língua Portuguesa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) conferiu destaque a esse gênero literário. Assim, o objetivo geral do presente estudo é analisar como a leitura e a produção de minicontos auxiliam no letramento literário de alunos de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, em uma escola de Teresina-PI. Esta pesquisa também tem por objetivos específicos: Demonstrar como a crítica literária aborda o miniconto; Identificar o papel do aluno-leitor/aluno-autor na recepção e produção de minicontos; Descrever de que forma os minicontos estimulam a leitura e a produção textual; Efetivar estudos sobre minicontos pelo viés dos estudos estruturais e recepcionais; Elaborar proposta de intervenção que auxilie no letramento literário com a utilização de minicontos. Diante disso, surgiram as seguintes questões norteadoras: De que forma a leitura e a produção de minicontos auxiliam no letramento literário? Como as mininarrativas despertam o interesse dos alunos pela literatura? Qual a importância do leitor na leitura de minicontos? Como o gênero miniconto é destacado na crítica literária? Para responder a essas questões, supôs-se que ler e produzir minicontos auxilia no letramento literário, visto que é um gênero breve e que atrai a atenção do leitor, bem como o leitor preenche as lacunas das mininarrativas, e também porque tem conquistado espaço entre a crítica literária e o público em geral. A base teórica fundamenta-se em Vieira (2015), Todorov (2009), Cosson (2012), Eagleton (2003; 2006), Jolles (1976), Franco Junior (2005), Moisés (2012), Spalding (2008) e Sim-Sim (2007), na Teoria da Estética da Recepção e do Efeito, de Jaus e Iser, respectivamente, e na Desconstrução, de Jacques Derrida. A metodologia utilizada neste estudo foi de cunho quali-quantitativo, juntamente à bibliográfica, exploratória e aplicada. Em virtude da recente inclusão nos currículos escolares e livros didáticos do gênero miniconto, esta pesquisa visa a colaborar com a prática docente, auxiliando no processo ensino-aprendizagem de mininarrativas. Para tanto, como produto final desta dissertação, elaborou-se um guia didático para professores, que contém atividades de leitura e produção de minicontos. Desse modo, os docentes podem utilizar as atividades como material de apoio em suas aulas, despertando o interesse dos alunos pela leitura literária.

Palavras-chave: Miniconto. Letramento literário. Ensino Fundamental. Crítica literária.

ABSTRACT

The Globalization and Digital Information and Communication Technologies (TDIC) have changed the ways of producing and receiving texts. In the age of instant communication, the many social attributions require that texts be increasingly accessible and brief. Thus, it is postulated that mini-stories - very concise narratives - make reading activity faster and more dynamic. The inclusion of the mini-story in the Portuguese Language curriculum component of the National Common Curricular Base (BNCC) has placed emphasis on this literary genre. Thus, the general objective of the present study is to analyze how reading and the production of mini-stories help in the literary literacy of students in a class of the 8th grade of elementary school, in a school in Teresina-PI. This research also has specific objectives: To demonstrate how literary criticism approaches the mini-story; Identify the role of student-reader / student-author in receiving and producing mini-stories; Describe how mini-stories stimulate reading and textual production; Implement studies on mini-counts by means of structural and reception studies; Develop an intervention proposal that helps literary literacy with the use of mini-stories. In addition, the following guiding questions arose: How does reading and the production of mini-stories help in literary literacy? How do mini-narratives arouse students' interest in literature? What is the importance of the reader when reading mini-stories? How is the mini-story genre emphasized in literary criticism? To answer these questions, it was assumed that reading and producing mini stories helps literary literacy, since it is a short genre that attracts the attention of the reader, as well as the reader fills the gaps in the mini-narratives, and also because it has gained space between literary criticism and the general public. The theoretical basis is based on Vieira (2015), Todorov (2009), Cosson (2012), Eagleton (2003; 2006), Jolles (1976), Franco Junior (2005), Moisés (2012), Spalding (2008) and Sim-Sim (2007), in the Aesthetics Theory of Reception and Effect, by Jauss and Iser, respectively, and in the Deconstruction, by Jacques Derrida. The methodology used in this study was qualitative and quantitative, together with bibliographic, exploratory and applied. Due to the recent inclusion in school curricula and textbooks of the mini-stories genre, this research aims to collaborate with teaching practice, assisting in the teaching-learning process of mini-narratives. For that, as a final product of this dissertation, a didactic guide for teachers was elaborated, which contains reading activities and production of mini-stories. Therefore, teachers can use the activities as support material in their classes, arousing students' interest in literary reading.

Keywords: Mini-stories. Literary literacy. Elementary School. Literary criticism.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – O que você costuma fazer quando não está na escola?.....	57
Gráfico 2 – Você gosta de ler?.....	58
Gráfico 3 – Qual sua maior dificuldade ao ler?.....	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantidade de alunos por turma em 2019.1	47
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 LITERATURA: leitura de narrativas.....	16
2.1 Concepções de literatura: a realidade textual.....	16
2.2 Leitura literária: um trabalho com o texto.....	20
2.2.1 O perfil do leitor brasileiro e as narrativas literárias.....	25
2.3 Estratégias de leitura de textos narrativos.....	28
2.4 O texto narrativo e a crítica pós-estruturalista.....	31
3 MINICONTO NA SALA DE AULA.....	37
3.1 Concepções de miniconto.....	37
3.2 Conto e miniconto: uma distinção necessária.....	40
3.3 Interação entre leitor e miniconto: lacunas textuais.....	43
4 OS CAMINHOS DA PESQUISA: tecendo a trajetória.....	46
4.1 Campo e sujeitos da pesquisa.....	46
4.2 Caracterização da pesquisa.....	47
4.2.1 Quanto à abordagem, aos objetivos e aos procedimentos.....	48
4.2.2 Delimitação do <i>corpus</i>	49
4.2.3 Instrumentos de coleta de dados.....	49
4.2.4 Procedimentos para coleta e análise de dados.....	50
5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	54
5.1 Primeira Etapa de Análise dos Dados.....	54
5.1.1 Entrevista.....	54
5.1.2 Questionário.....	56
5.2 Segunda Etapa de Análise dos Dados.....	60
5.2.1 Atividades diagnósticas: oficinas de leitura e escrita.....	61
5.2.1.1 Oficina 1: O julgamento do miniconto.....	61
5.2.1.2 Oficina 2: Quem te contou?.....	62
5.2.1.3 Oficina 3: Tamanho não é documento: os encantos do miniconto.....	63
5.2.1.4 Oficina 4: Casa de palavras: construção e desconstrução da narrativa.....	64
6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS.....	110

ANEXO A: CARTA DE ANUÊNCIA DAS INSTITUIÇÕES	
COPARTICIPANTES.....	115
ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	116
ANEXO C: TERMO DE ASSENTIMENTO.....	118
ANEXO D: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	119
APÊNDICE A: ENTREVISTA.....	123
APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO.....	124
APÊNDICE C: ATIVIDADES DIAGNÓSTICAS: oficinas de leitura e escrita.....	125

1 INTRODUÇÃO

A inserção do miniconto na Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), como parte integrante do componente curricular Língua Portuguesa, conferiu destaque a esse gênero literário. A globalização e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) mudaram as formas de produção e recepção dos textos. Na era da comunicação instantânea e das redes sociais, o bombardeio de informações exige que os textos sejam cada vez mais breves e com temáticas que instiguem o leitor. Desse modo, o miniconto atende à demanda leitora atual, pois é uma narrativa bastante concisa e impactante. Essa pequena extensão não implica, contudo, em diminuição na qualidade da narrativa, mas em uma leitura mais rápida e dinâmica. Nesse sentido, é o leitor, no processo da leitura, que recria o texto, sendo a recepção primordial no preenchimento de espaços vazios para a compreensão e reinvenção da mininarrativa. Apesar de não ser um gênero recente, o miniconto é inovador devido à objetividade e à intensa participação do leitor. Contudo, a minificação carece de ampla divulgação no ambiente escolar e de análises da crítica literária.

Esta pesquisa tem por objetivo geral: Analisar como a leitura e a produção dos minicontos auxiliam no letramento literário de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, com base no posicionamento da crítica literária diante deste gênero. Os objetivos específicos desta pesquisa são: Verificar o olhar da crítica literária em relação aos minicontos; Identificar o papel do aluno-leitor/aluno-autor na recepção e produção de minicontos; Descrever de que forma os minicontos estimulam a leitura e a produção textual; Efetivar estudos sobre minicontos pelo viés dos estudos estruturais e recepcionais; Elaborar proposta de intervenção que auxilie no letramento literário com a utilização de minicontos.

Diante do exposto, questiona-se: De que forma a leitura e a produção de minicontos auxiliam no letramento literário? Como as mininarrativas despertam o interesse dos alunos pela literatura? Qual a importância do leitor na leitura de minicontos? Como o gênero miniconto é destacado na crítica literária? Procurou-se responder a essas questões considerando-se o contato dos alunos com as mininarrativas. Por vezes, o primeiro contato, pois o livro didático ainda não contemplava este conteúdo. Supôs-se, então, que os minicontos são uma forma lúdica de leitura literária, visto que a curiosidade despertada ao ler uma narrativa tão breve pode estimular os alunos a lerem mais textos literários. A crítica literária confere ao miniconto o *status* de gênero, mas o miniconto ainda precisa trilhar um longo caminho para ser conhecido pelo público.

A relevância deste estudo encontra-se no fato de os estudos acerca do miniconto serem escassos. Faz-se necessário, portanto, que haja mais estudos acerca desse tema e que os alunos

conheçam o gênero, que é pouco discutido no contexto de sala de aula. A leitura de minicontos é importante para que os sujeitos tenham contato com a leitura literária. Nesse sentido, os minicontos auxiliariam no letramento literário por serem narrativas curtas e de leitura rápida, estimulando o gosto pela literatura em virtude de contarem, em poucas linhas, histórias que atraem os leitores. A escolha deste tema ocorreu em virtude de o miniconto ser utilizado como estratégia de leitura e construção da textualidade da BNCC, bem como, possuir ampla circulação nos meios digital e impresso, sendo um tema atrativo para os sujeitos da pesquisa. Desse modo, esta dissertação tem como tema O MINICONTO NO CONTEXTO DE SALA DE AULA NA PERSPECTIVA DA CRÍTICA LITERÁRIA CONTEMPORÂNEA, escolhido a partir das dificuldades observadas pela pesquisadora na leitura e na produção de minicontos por alunos de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola de Teresina (PI).

Este estudo tem como base teórica Vieira (2015) acerca do(s) conceito(s) de literatura; Todorov (2009) e Cosson (2012), que discorrem sobre a leitura literária; Eagleton (2003; 2006) sobre a crítica pós-estruturalista; Jolles (1976), que apresenta a origem e o conceito de conto; Franco Junior (2005) acerca dos operadores de leitura da narrativa; Moisés (2012) e Spalding (2008), que trazem concepções de miniconto; e Sim-Sim (2007), que lista estratégias de leitura. Além da Teoria da Estética da Recepção e do Efeito, de Jauss e Iser, respectivamente; e a Desconstrução, de Jacques Derrida.

A presente dissertação está dividida em seções. A primeira seção, denominada **Introdução**, traz as diretrizes gerais do estudo, explicitando o objeto de estudo, os objetivos, a relevância, a base teórica, as questões norteadoras, bem como as demais características da pesquisa. O título da segunda seção, **Literatura: leitura de narrativas**, dividida em quatro subseções, apresenta concepções de literatura e de leitura literária, além do perfil do leitor brasileiro; estratégias de leitura de textos narrativos; a visão da crítica sob o viés pós-estruturalista e as teorias de Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser e Jacques Derrida.

Na terceira seção, **Miniconto na sala de aula**, há, em suas três subseções, a apresentação do gênero miniconto, com sua origem e conceituação; a diferenciação e a caracterização do gênero conto; e a questão da recepção do leitor no preenchimento de lacunas no processo de leitura. A quarta seção, **Os caminhos da pesquisa: tecendo a trajetória**, descreve a metodologia utilizada no estudo e, por conseguinte, o campo e os sujeitos envolvidos na pesquisa, e a caracterização da pesquisa. Na quinta seção, **Descrição e análise dos dados**, apresentam-se e analisam-se os dados coletados no percurso da pesquisa.

A última seção, denominada **Proposta de intervenção**, apresenta, em formato de guia didático, uma ação interventiva com o uso de estratégias a fim de sanar dificuldades no processo

de leitura e escrita, ampliando os horizontes dos alunos e auxiliando na prática docente de professores de Língua Portuguesa. Nesta seção, apresentam-se estratégias de leitura de narrativas, em especial de mininarrativas, no ambiente escolar.

Nas **Considerações finais** são apresentados os resultados obtidos e sugestões de estratégias para melhorar o letramento literário e contribuir para a formação crítica do leitor, motivando-o a realizar leituras de outros gêneros e fomentando, conseqüentemente, sua escrita. Ao fim da dissertação, apresentam-se as **Referências** que serviram como base teórica para realização desta pesquisa.

Este estudo, a partir de sua divulgação, poderá ser um instrumento de auxílio aos professores de Língua Portuguesa na realização de atividades que visam ao letramento literário por meio da leitura e escrita de minicontos; conferindo aos docentes metodologias para o uso de estratégias que auxiliarão no processo ensino-aprendizagem e na formação de novos leitores.

Nesse sentido, para iniciar este estudo, no próximo capítulo, analisaremos o processo de leitura, em especial, a leitura de narrativas.

2 LITERATURA: leitura de narrativas

Se o ato de ler não é a simples decodificação das palavras, a leitura do texto literário requer ainda mais engajamento do leitor. Sem as interações texto-leitor e leitor-autor, descaracteriza-se a leitura como prática social e a literatura como quebra de paradigmas; visto que o texto literário tem uma função nessa troca. A literatura irrompe o cotidiano e leva o leitor a conhecer o mundo e a si próprio.

Conceituar literatura envolve diversos fatores e o leitor é fundamental nesse processo. A recepção de um texto é um dos elementos que a crítica utiliza para definir o que é literário. O leitor brasileiro, comparado a outros países, ainda lê pouco. O preço dos livros em relação às condições financeiras da população é uma das causas, bem como a ausência de bibliotecas nas escolas. Estratégias de leitura de textos narrativos em sala de aula podem auxiliar no acesso aos livros, despertando o gosto pela literatura. As teorias recepcionais contribuem na elaboração dessas estratégias. Desse modo, pretendemos abordar, nas duas primeiras subseções deste capítulo, as concepções de literatura e a leitura de textos literários, bem como dialogar acerca da leitura no Brasil e do perfil dos leitores brasileiros; na terceira subseção, abordam-se estratégias de leitura de textos narrativos; na última subseção deste capítulo, busca-se refletir sobre o texto narrativo pelo viés da crítica pós-estruturalista.

2.1 Concepções de literatura: a realidade textual

A palavra “literatura” – *litteraturam* em latim – tem origem no vocábulo latino *littera*, que significa “letra”. Inicialmente, *litteraturam* designava “o conjunto dos gêneros ficcionais ou miméticos” e equivalia à palavra grega *grammatikós*, que, no mundo antigo, era “a arte de saber ler e escrever” (VIEIRA, 2015, p. 35). Até o século XVIII, o vocábulo “literatura” manteve o sentido original de ciência das letras. Segundo Jonathan Culler (1999),

Durante vinte e cinco séculos as pessoas escreveram obras que hoje chamamos de literatura, mas o sentido moderno de *litteratura* mal tem dois séculos de idade. Antes de 1800, *litteratura* e termos análogos em outras línguas europeias significavam “textos escritos” ou “conhecimento de livros” (CULLER, 1999, p. 28, grifo do autor).

Disso advém o problema de se tentar responder à pergunta “O que é literatura?”, pois ainda engloba ideias como literatura médica, literatura jurídica etc. Segundo Terry Eagleton (2003, p. 2, grifo do autor), “Talvez a literatura seja definível não pelo fato de ser ficcional ou

‘imaginativa’, mas porque emprega a linguagem de forma peculiar”. Esse conceito, contudo, é bastante abrangente. Anco Márcio Tenório Vieira (2015, p. 79) discorda do fato de que apenas a “qualidade retórica do texto” seja suficiente para caracterizar um texto como literário, exemplificando com as obras *Os Sertões* de Euclides da Cunha e *Sermões* de Padre Antônio Vieira, o crítico afirma que essas obras se caracterizam, respectivamente, como “história social” e “oratória religiosa” (VIEIRA, 2015, p. 75).

Acerca da realidade empírica e da realidade textual, básicos aos gêneros miméticos, Vieira (2015) assinala que,

por mais que uma obra imite um dado referente, a ação dos seus personagens não se manifesta na realidade empírica, mas em uma realidade puramente textual que lhe é própria, pois esta não busca imitar a realidade empírica como um espelho, mas como ela poderia ser: uma imagem alterada, borrada; uma imagem que só existe no texto e nele se encerra, pois a realidade empírica foi colocada em suspensão (VIEIRA, 2015, p. 66).

O autor retoma o conceito aristotélico de literatura como mimese. Assim, a literatura constrói uma realidade textual própria e restrita ao texto, com base em uma imitação da realidade empírica, alterada por subjetividades do autor, pela tentativa de espelhamento etc. Nesse sentido, Vieira (2015, p. 64) recorda que mimese e ficção são conceitos complementares, sendo que a ficção exige uma “cooperação textual” entre autor e leitor, o qual “lê e finge acreditar no que lê”. Sem essa participação do leitor no jogo da ficção, não se realiza o pacto ficcional. Bauckham (2011 *apud* VIEIRA, 2015, p. 69), em conformidade com as ideias de Byrskog (s/a), aponta que historiadores gregos e latinos acreditavam que

a verdadeira história poderia ser escrita somente enquanto os acontecimentos ainda se encontravam dentro de uma memória viva. [...] Idealisticamente, o próprio historiador deveria ter sido participante dos eventos que ele narra [...], mas, visto que ele não poderia estar em todos os acontecimentos que ele narra ou em todos os lugares que ele descreve, o historiador tinha de confiar, portanto, em testemunhas oculares, cujas vozes vivas ele podia ouvir e a quem ele próprio podia questionar (BAUCKHAM, 2011 *apud* VIEIRA, 2015, p. 69).

Além de inalcançável, esse pensamento limitava o trabalho historiográfico. Na narrativa histórica, “onde terminam, para o historiador, os limites da análise e da interpretação dos eventos históricos é onde tem início a narrativa literária” (VIEIRA, 2015, p. 70) e o autor literário não tem compromisso com a realidade empírica nem com a verdade, pois ele, dentro da realidade textual, não mente. Contudo, o historiador, dependendo das fontes utilizadas, pode incorrer em inverdades, visto que “o discurso ficcional ocupa uma posição *ex-cêntrica* quanto

à verdade, o traço ‘referência’ sofrerá uma modificação considerável” (LIMA, 1991, grifo do autor *apud* VIEIRA, 2015, p. 70). Para Vieira (2015, p. 70), o historiador é “refém do referente”, porque ele não pode complementar a História; no entanto, o escritor literário pode, no âmbito da realidade textual, contar o acontecível – a narrativa “como ela poderia ter sido”. Os limites da literatura mostram-se bem mais plásticos que os limites da História, pois esta não deve sofrer interferência do historiador ou das fontes. Conforme Sandra Jatahy Pesavento (1995),

a ficção não seria [...] o avesso do real, mas uma outra forma de captá-lo, onde os limites da criação e fantasia são mais amplos do que aqueles permitidos ao historiador [...]. Para o historiador a literatura continua a ser um documento ou fonte, mas o que há para ter nela é a representação que ela comporta [...] o que nela se resgata é a re-apresentação do mundo que comporta a forma narrativa (PESAVENTO, 1995, p. 117).

De acordo com a historiadora, por meio da ficção, também é possível acessar a realidade de modo mais abrangente e imaginativo. A “re-apresentação do mundo” traz uma nova percepção, que pode ser utilizada pelo historiador. Convém lembrar que Vieira (2015, p. 54), citando as ideias de John Rogers Searle (1995), assinala que “nem toda obra ficcional é literatura e nem toda obra literária é ficcional”. Dessa forma, ser ficção não implica em ser literatura. Pesavento (2006), como Aristóteles, afirma que a literatura imita a realidade, pois

A literatura é narrativa que, de modo ancestral, pelo mito, pela poesia ou pela prosa romanesca fala do mundo de forma indireta, metafórica e alegórica. Por vezes, a coerência de sentido que o texto literário apresenta é o suporte necessário para que o olhar do historiador se oriente para outras tantas fontes e nelas consiga enxergar aquilo que ainda não viu (PESAVENTO, 2006, s/p).

Desse modo, a literatura pode ser utilizada como fonte ou documento, pois inúmeras obras literárias carregam informações e pontos de vista que remetem a diferentes eventos históricos e épocas. Antoine Compagnon (2001, p. 46, grifo do autor) assinala que “*Literatura é literatura*, aquilo que as autoridades (os professores, os editores) incluem na literatura”, no entanto, esse conceito restringe a literatura a uma concepção compartilhada apenas por quem detém tal autoridade. Esse pensamento opõe-se ao de Eagleton (2003, p. 22), que assevera que “não é possível dizer que a literatura é apenas aquilo que, caprichosamente, queremos chamar de literatura” ou aquilo que seu autor empírico assim conceituou; visto que, nesse sentido, diversas obras, inclusive as rechaçadas pela crítica literária, poderão ser consideradas literatura.

Massaud Moisés (2012, p. 6-7) afirma que a escrita é a primeira condição para que uma obra seja considerada literatura. Para o crítico, as comunidades ágrafas ou que não registraram seus mitos e lendas não possuem literatura, apenas Folclore. No entanto, diversas comunidades

repassam, oralmente, suas literaturas às próximas gerações. O cordel, por exemplo, nos dias atuais ainda é memorizado pelos cordelistas por tradição ou porque não sabem ler e escrever. No ensaio *O direito à literatura*, Candido (1995) concebe literatura como

todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo, a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação (CANDIDO, 1995, p. 174).

Essa concepção ressalta o caráter histórico, cultural e coletivo da literatura, em suma, seu caráter social. A literatura é, portanto, intrínseca à humanidade. Outrossim, René Wellek e Austin Warren (1962) incluem a literatura oral na concepção de literatura.

O termo “literatura” afigura-se mais adequado quando limitado à arte da literatura (isto é, à literatura imaginativa). [...] Uma das objeções à palavra “literatura” consiste na sugestão, que esta encerra (na sua etimologia *litera*), de se limitar à literatura escrita ou impressa, porquanto qualquer concepção coerente deve incluir a “literatura oral” (WELLEK; WARREN, 1962, p. 27, grifo dos autores).

Os autores valorizam a literatura oral, em virtude de esta preservar a memória popular. Nesse sentido, conceber como literatura apenas a vertente escrita é retirar o poder do povo e de suas manifestações literárias, esvaindo-se, então, sua função. Acerca da função da literatura, Compagnon (2001) aponta que

Aristóteles [...] colocava o prazer de aprender na origem da arte poética (14-8b 13): instruir ou agradar (*prodesse aut delectare*), ou ainda instruir agradando, serão as duas finalidades, ou a dupla finalidade, que também Horácio reconhecerá na poesia, qualificada de *dulce et utile* (COMPAGNON, 2001, p. 35).

No pensamento aristotélico, a arte poética tem como finalidade a instrução por meio do deleite, que não pode ser separado da literatura. Wellek e Warren (1962, p. 41), citando Eastman (1935), afirmam que “A sua função real é a de nos fazer aperceber daquilo que nós vemos e de nos fazer imaginar aquilo que nós já sabemos, conceptualmente ou praticamente”. Assim, o ser humano já traria dentro de si a habilidade de fazer/compreender a literatura. Seguindo essa ideia, Antonio Candido (1995) assinala que “A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório)”, pois a literatura “não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em

sentindo profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 1995, p. 176, grifo do autor). Dessa forma, a literatura desperta o que já existe em cada leitor, humanizando-o. Moisés (2012, p. 28), em sintonia com essa ideia assevera que “A Literatura constitui uma forma de conhecer o mundo e os seres humanos”. Já Eagleton (2003, p. 22) aponta que “os juízos de valor” que constituem a literatura “são historicamente variáveis, mas que esses juízos têm, eles próprios, uma estreita relação com as ideologias sociais”, influenciando a literatura da época. O contexto, pois, influencia tanto na produção quanto na recepção dos textos literários. Relativo a isso, Compagnon (2001) aponta que

toda análise que tem por objeto reconstruir as circunstâncias originais da composição de um texto literário, a situação histórica em que o autor escreveu esse texto e a recepção do primeiro público pode ser interessante, mas não pertence ao estudo literário. O contexto de origem restitui o texto à não-literatura, revertendo o processo que fez dele um texto literário (relativamente independente de seu contexto de origem) (COMPAGNON, 2001, p. 45).

O texto literário constitui-se no percurso e nas diversas recepções. Nesse sentido, conceituar literatura exige um estudo extenso de suas facetas para minimizar possíveis incoerências decorrentes da tentativa de conceituá-la. Apesar de ser instrumento de preservação das tradições dos povos, a literatura não narra a verdade, mas a verdade textual. Esta, mesmo em conjunto com a mímese e a ficção, com as quais forma uma unidade, não é capaz de singularizar um gênero textual como literatura, pois esses conceitos aplicam-se também a outros gêneros (VIEIRA, 2015, p. 71).

Segundo o teórico, um texto deve conter imitação e ficcionalidade, intencionalidade do autor, verdade e realidade textuais, e os significados e significações do texto como os quatro tópicos básicos, que, conjuntamente, caracterizam um texto como literário. Tópicos que auxiliam a compreensão, contudo ainda não são capazes de abarcar a imensidão da literatura, pois podem ser encontrados, isoladamente, em outros gêneros textuais. O conceito de literatura é, portanto, uma construção social, que envolve a consonância das características citadas, sendo margeado também por conceitos como literariedade, gosto, estética etc. Conceito que é valorado pela crítica e leitores, sofrendo influência do tempo e do espaço.

2.2 Leitura literária: um trabalho com o texto

Na obra *A literatura em perigo* (2009), referindo-se ao cânone literário, Tzvetan Todorov afirma que

Em regra geral, o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo. O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um (TODOROV, 2009, p. 32-33).

A literatura é, pois, a busca do sentido existencial. O teórico constata que o ensino literário atual é o oposto disso, pois o que se vê é um ensino literário engessado, que reduz a literatura à aprendizagem de regras e distancia o leitor do deleite com o texto literário. E conclui ao afirmar que “Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano” (TODOROV, 2009, p. 92-93). Dessa forma, o homem reconecta-se a si mesmo, cabendo aos professores levar estes textos até os alunos a fim de contribuir em sua formação, não apenas curricular, mas também humana.

Para Candido (1995, p. 191), “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável”. Nesse sentido, determinadas obras literárias retratam a luta por direitos e o enfrentamento de ditaduras, vide os inúmeros exemplares queimados como forma de repressão e alienação. No Brasil e em outras sociedades, o acesso das camadas populares às formas literárias consideradas cultas é controlado ideologicamente. A literatura é um direito e sua fruição permite o deleite, a fuga momentânea da realidade e o conhecimento, rompendo padrões na busca de melhorias sociais.

Dessa forma, Culler (1999, p. 45) aponta que a literatura possui funções opostas: tanto é um instrumento ideológico quanto é perigosa, porque “promove o questionamento da autoridade e dos arranjos sociais”. Assim, a literatura inquieta o leitor e o faz crítico perante sua realidade. O texto literário é, portanto, imprescindível na sala de aula para fruição e para transformação.

Compagnon (2001, p. 40) assinala que “a linguagem cotidiana é mais denotativa, a linguagem literária é mais conotativa (ambígua, expressiva, perlocutória, autorreferencial)”. Compartilhando desse mesmo pensamento, Welck e Warren (1962, p. 28, grifo dos autores) afirmam que a linguagem literária é “altamente *conotativa*” e opaca, contudo, ponderam que limitar a linguagem cotidiana somente à comunicação seria errôneo. Moisés (2012, p. 14) aponta que a linguagem literária é passível de ser “denotativa, transparente”. Ohmann (1987) assevera que

não há como distinguir entre o modo como as palavras se referem em literatura e o modo como elas se referem em outras formas de discurso, pois, em ambas as situações, as palavras são usadas nos dois sentidos: conotativo e denotativo (OHMANN, 1987 *apud* VIEIRA, 2015, p. 40).

Desse modo, entende-se que a conotação não é característica exclusiva da linguagem literária, pois tanto a linguagem cotidiana pode ser conotativa quanto a linguagem literária pode ser denotativa. Na sala de aula, bem como em outras esferas da atividade humana, essa diferença somente é percebida quando o aluno-leitor lê e se conecta com o texto literário, conferindo significados à linguagem.

Conforme Moisés (2012, p. 22, grifo do autor), “*Literatura é a expressão dos conteúdos da ficção ou da imaginação, por meio de palavras de sentido múltiplo e pessoal*”, visto que, para o crítico, literatura é ficção e imaginação – estas tomadas como equivalentes – e o uso de metáforas representa, deformadamente, como um espelho, a realidade. Assim, compreende-se que o imaginário está intrinsecamente ligado à literatura, possibilitando do texto literário seja recriado na leitura. Sem perder, contudo, o elo com o que está escrito, pois as hipóteses do leitor têm como limites a própria narrativa.

Na BNCC, a leitura literária aparece como uma das 10 (dez) competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, devendo ser garantidas aos estudantes, visto serem primordiais no processo ensino-aprendizagem.

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2018, p. 85)

O imaginário presente nos textos literários é uma das formas de atrair a atenção das crianças e jovens, pois, ao relacionar o real e o imaginário, esses leitores descortinam a realidade em que vivem e (re)descobrem novos e possíveis mundos. Nesse sentido, o aprendizado por meio da literatura traz consigo autonomia. Cabe à escola e aos professores proporcionarem o contato dos alunos com a leitura de textos literários, visto que, por meio da fantasia, esses textos auxiliam no desenvolvimento integral dos alunos-leitores.

A literatura ganha vida ao ser lida. Um livro fechado não ensina, não emociona, não confronta, não salva. Então, como trabalhar o imaginário na escola? A resposta a esse questionamento envolve diversos fatores, pois não basta apenas o empenho dos professores se não houver estrutura e material de apoio. As bibliotecas escolares, quando existem,

constantemente estão desativadas. Isso dificulta ainda mais o acesso ao livro pelas classes baixas, as quais não possuem condições financeiras ou o hábito de comprar livros. Nos currículos escolares, a leitura literária não recebe destaque e sua presença se dá em função do ensino de características dos gêneros textuais ou regras gramaticais. Há pouco foco na fruição de textos literários. Segundo Rildo Cosson (2012),

estamos adiante da falência do ensino da literatura. Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza (COSSON, 2012, p. 23).

Concordo com o autor, porque, majoritariamente, a literatura na escola não passa de uma fachada para se estudar o significado de palavras, acentuação gráfica, morfossintaxe etc. Embora importantes, esses conteúdos não devem estar acima das funções da literatura.

Para Magda Soares (1999), o processo de escolarização da literatura é inevitável, entendendo escolarização como “a passagem de um conteúdo de saber preciso a uma versão didática desse objeto de saber” (CHEVALLARD, 2009, p. 45, Tradução nossa). A autora propõe uma escolarização adequada da literatura, que obedeça, no decorrer do processo de leitura, “a critérios que preservem o literário” e proporcione ao leitor a “vivência do literário, e não uma distorção ou uma caricatura dele” (SOARES, 1999, p. 42).

Estou de acordo com Soares (1999), a escolarização não é um problema porque é notório que alunos que leem frequentemente têm menos dificuldades na escrita. O ideal, porém, seria que a escolarização “conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar” (SOARES, 1999, p. 47). Dessa forma, a leitura literária leva tanto à formação de um leitor crítico e competente quanto apto a compreender os diversos gêneros textuais que circulam na sociedade.

Cosson (2010) assinala que o texto literário, por meio de diversas atividades, deve partir da discussão de sua compreensão para chegar à interpretação. Nesse sentido, de acordo com o autor,

É papel do professor ajudar o aluno a fazer essa passagem, questionando, relacionando e analisando os mecanismos literários com os quais o texto foi construído. O espaço da literatura em sala de aula é, portanto, um lugar de desvelamento da obra que confirma ou refaz conclusões, aprimora percepções e enriquece o repertório discursivo do aluno (COSSON, 2010, p. 59).

O leitor deve avaliar se suas antecipações estavam corretas, assimilando os conhecimentos que a obra oferta. O professor é mediador desse processo. A mediação é de

suma importância, pois, sem o incentivo de alguém que apresente o mundo da leitura literária e do imaginário para o aluno, este perde a oportunidade de mergulhar no mágico universo dos livros. Similar a essa ideia, os dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil 4*

apontam para o número de brasileiros que não tiveram a oportunidade de encontrar alguém – na sua escola, na sua família, e até na biblioteca que algum dia frequentou – que lhe oferecesse um livro; que convidasse para uma roda de leitura; que lesse para ele; que o presentearasse com livros; ou, ainda, que perguntasse o que achou de um livro que indicou para ler (FAILLA, 2016, p. 25).

Zoara Failla (2016) inclui também a família e o bibliotecário como condutores desse contato de crianças e jovens com livros, porque fazem parte do círculo social e têm certa autoridade para estimular a leitura nos alunos. Autoridade esta adquirida mais pelo exemplo que por alguma imposição.

Além do prestígio dos escritores e dos interesses econômicos e ideológicos das editoras, a seleção das obras literárias presentes na escola é determinada também por três fatores: os fins educacionais, a legibilidade dos textos e as condições oferecidas para a leitura literária na escola (COSSON, 2012, p. 32). Atrela-se a isso o fato de que determinados livros são desvalorizados e rejeitados pela crítica literária e, conseqüentemente, pela sociedade.

Todorov (2009) adverte que

devemos encorajar a leitura por todos os meios – inclusive a dos livros que o crítico profissional considera com condescendência, se não com desprezo, desde *Os Três Mosqueteiros* até *Harry Potter*: não apenas esses romances populares levaram ao hábito da leitura milhões de adolescentes, mas, sobretudo, lhes possibilitaram a construção de uma primeira imagem coerente do mundo, que, podemos nos assegurar, as leituras posteriores se encarregarão de tornar mais complexas e nuançadas (TODOROV, 2009, p. 82).

Desse modo, uma obra denominada literatura de massa ou nem mesmo considerada literatura pode despertar o gosto pela leitura, levando à descoberta de outras obras com diferentes temáticas e níveis de linguagem. Ademais, se conceituar literatura é uma tarefa complexa, por suas características serem também partilhadas por outros gêneros textuais, como afirmar que essas obras não são literatura? Estar em primeiro lugar da lista dos livros mais vendidos do mês já se configura em um atestado de “não-literatura”? Não se pode afirmar isso, porque rotular a literatura não auxilia em sua expansão, visto levar à divisão. O leitor deve ler sem se preocupar se a obra é considerada “cultura” ou um romance adolescente *best-seller*. O prazer e a fruição na leitura literária transcendem, portanto, o cânone.

2.2.1 O perfil do leitor brasileiro e as narrativas literárias

Na BNCC, a leitura é vista de maneira ampla e abrange texto escrito, som e imagens estáticas ou em movimento, alcançando variados gêneros digitais. O “Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (BRASIL, 2018, p. 69). Nesse sentido, a leitura é um processo interativo, no qual ocorrem trocas autor-texto-leitor. Porque, durante a leitura, conectam-se informações que dão origem e ampliam conhecimentos.

Segundo Jayme Paviani (2003), o ato de ler

é uma competência óbvia e necessária para qualquer profissional, e a arte de ler demanda reflexão e uma certa dose de solidão, a fim de percorrer os segredos de um texto, que é capaz de oferecer o prazer de descobrir o ser das coisas ou as artimanhas da razão (PAVIANI, 2003, p. 113).

Conforme, o ato de ler requer foco e solitude, para a descoberta do novo. Desse modo, “O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário” (COSSON, 2012, p. 27), isto é, no processo da leitura, sempre há trocas e o leitor nunca está realmente sozinho.

O acesso à leitura pela população brasileira ainda encontra diversas barreiras. É o que mostra a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), realizada em 2018 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que constatou que o Brasil possui cerca de 11,3 milhões de analfabetos, o que corresponde a 6,8% da população a partir de 15 anos. Os resultados obtidos pelo IBGE mostram que, mesmo com a queda na taxa de analfabetismo, 6,9% em 2017 para 6,8% em 2018, o que corresponde à redução de cerca de 121 mil analfabetos, o país não alcançou a meta do Plano Nacional de Educação (PNE), que determinava essa redução para 6,5% até 2015. Desse modo, o Brasil não deve cumprir a meta de erradicar o analfabetismo em todo o país até 2024.

Acerca do acesso à leitura, Magda Soares (2004) aponta que

o ato de ler tem sido ao longo da história uma prerrogativa das camadas dominadoras; sua assimilação pela camada de base popular denota a vitória de um elemento indispensável não somente à preparação cultural, como ainda à modificação de suas categorias sociais (SOARES, 2004, p. 48).

Nesse sentido, as classes dominantes restringem a leitura aos mais ricos, dificultando o acesso à cultura escrita e, conseqüentemente, a ascensão social pelos mais pobres.

De acordo com a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 4, do Instituto Pró-Livro, realizada pelo Ibope Inteligência, houve aumento no percentual de leitores no país – de 50% em 2011 para 56% em 2015. Em relação à leitura literária, os dados mostram que 54% dos alfabetizados não leem literatura espontaneamente. A pesquisa ainda revelou que o hábito da leitura está diretamente ligado à escolaridade e à renda dos leitores, dificultando o acesso à leitura pela população de menor poder aquisitivo que, em geral, tem menor escolaridade. A maioria dos leitores são os estudantes, o que torna mais urgente incentivar o ato de ler na escola a fim de fomentar nos alunos o gosto pela leitura e formar adultos leitores.

Referente ao comportamento leitor do jovem brasileiro, a pesquisa aponta que

84% daqueles que têm de 11 a 13 anos se declararam leitores e 75% daqueles que têm de 14 a 17 anos também informaram ser leitores, isso, segundo o critério adotado na pesquisa como um todo, ou seja, o de que é leitor quem leu pelo menos um livro, inteiro ou em partes, nos últimos três meses (CECCANTINI, 2016, p. 85).

Dessa forma, o percentual de jovens leitores, nas duas faixas etárias analisadas, supera os 56% de leitores da população brasileira, o que contraria a difundida e errônea ideia de que os jovens não leem. Esse resultado demonstra que os jovens gostam de ler e é justamente nesse ponto que a escola e o professor devem focar para incentivar ainda mais esse hábito. Atualmente, costuma-se ler bastante em meio digital, utilizando *smartphones*, computadores e demais recursos tecnológicos. Isso contribui para a difusão da leitura, diminuindo um pouco o abismo social no acesso aos livros pela população de baixa renda, visto que, através do aparelho eletrônico, o leitor tem contato com diversas obras.

a grande revolução que o e-book traz está não na forma de leitura, mas no acesso. De certa maneira, ela é parecida com a invenção da imprensa, que revolucionou a indústria editorial e a literatura, democratizando o acesso aos textos. O advento do livro digital tem um efeito semelhante: seu grande trunfo é a ampliação do acesso à leitura (CARRENHO, 2016, p. 109).

Carlos Carrenho (2016) assinala que o livro digital, ademais de democratizar a leitura geograficamente e economicamente, possibilita que pessoa com deficiência visual leia ou ouça livros. O livro digital rompe os limites físicos, reduz o preço dos livros ao não utilizar papel e promove a acessibilidade, alcançando um público leitor cada vez maior. Faz-se necessário, contudo, preservar o livro impresso, visto que,

Como leitores, como cidadãos, como herdeiros do passado, devemos, pois, exigir que as operações de digitalização não ocasionem o desaparecimento dos objetos originais

e que seja sempre mantida a possibilidade de acesso aos textos tais como foram impressos e lidos em sua época (CHARTIER, 2002, p. 29).

A leitura sofre influência de seu suporte – pedra, papiro, livro, tela etc. – e garantir a preservação do texto impresso original é responsabilidade da sociedade, e um dever para com as futuras gerações e com a História.

Acerca dos hábitos de leitura dos jovens, Umberto Eco (2011) assevera que

Hoje muitos choram o nascimento de uma linguagem neotelegráfica que se está impondo através do correio eletrônico e das mensagens dos celulares, em que se diz *eu te amo* até com uma sigla; mas não esqueçamos que os jovens que enviam mensagens nesta nova estenografia são, pelo menos em parte, os mesmos que enchem essas novas catedrais do livro que são as grandes livrarias de muitos andares e que, mesmo que folheiem sem comprar, entram em contato com estilos literários cultos e elaborados, aos quais seus pais, e certamente seus avós, sequer foram expostos (ECO, 2011, p. 11, grifo do autor).

A linguagem neotelegráfica, linguagem simplificada pelos usuários e utilizada principalmente nas redes sociais, modificou a forma de escrever e, conseqüentemente, de ler textos. O escritor afirma que a juventude atual costuma ler, mas com o diferencial de terem acesso a determinados textos que seus antepassados não puderam ler. Devido, provavelmente, à elevada taxa de analfabetismo ou à inexistência, no passado, de bibliotecas com diversos títulos e temas.

No item “Frequência de leitura por tipo de material, independentemente do suporte” (FAILLA, 2016, p. 197), a pesquisa aponta que cerca de 46% dos entrevistados¹ afirmam que leem livros de literatura por vontade própria, dentre eles, contos, romances e poesias. Desse modo, a leitura é uma atividade prazerosa para bastantes brasileiros. Embora a Bíblia ocupe o primeiro lugar, contos e livros didáticos destacam-se entre os gêneros mais lidos (cf. FAILLA, 2016, p. 214). Observa-se a narrativa literária breve – minicontos e suas vertentes – é bastante apreciada pelo leitor brasileiro. Nesse sentido,

os leitores e os autores parecem priorizar textos curtos (contos, crônicas, poemas), devido ao dinamismo da vida moderna. As narrativas longas, como o romance, por exemplo, não encontram mais o espaço privilegiado de antes. Observando a relação entre a narrativa curta e o contexto atual, afirma Aubrit (1997, p. 152) que esse tipo de narrativa está mais apto que o romance a restituir a nossa concepção fragmentada do real (SILVA, 2005, p. 74).

¹ Há um erro no gráfico desse item da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 4, visto que, ao somar quem afirma ler, obtém-se 45%. Desse modo, utilizou-se 46% que somado aos 54% dos que não leem resulta em 100%.

Em virtude da crise no mercado editorial, os autores escrevem para satisfazer aos anseios do público, o qual passa horas no trabalho e não dispõe de muito tempo livre para o lazer. A brevidade das narrativas também influencia a escolha dos leitores. O miniconto, portanto, adequa-se à era da tecnologia e, como diria Zygmunt Bauman, dos tempos líquidos, nos quais a mudança é uma constante. A minificção atrai o leitor que deseja ler narrativas com introdução, desenvolvimento e conclusão, porém que precisa estar, rapidamente, de volta à sua realidade atarefada. A mininarrativa adapta-se ao público que prefere ler em telas devido ao fácil acesso e à fluidez na leitura.

Referente à formação do leitor, a BNCC assinala que

Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores (BRASIL, 2018, p. 154).

Nesse pensamento, símile às ideias de Candido (1995), faz-se necessário que a leitura ultrapasse a materialidade do texto literário. O leitor precisa compartilhar, de forma crítica, suas interpretações. Desse modo, por meio da fruição e da troca de experiências, a literatura cumprirá seu papel humanizador, conectando o ser humano a si mesmo e ao outro.

2.3 Estratégias de leitura de textos narrativos

De acordo com Koch (2014), o texto é

uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos coenunciadores, durante a atividade verbal, de modo a permitir-lhes, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais (KOCH, 2014, p. 27).

Para a autora, o texto ultrapassa as fronteiras linguísticas e tem, na interação, a compreensão de sentidos antes subjacentes. Todo uso linguístico ou vazio textual, mesmo que pareça incoerente ou desnecessário, pressupõe uma intenção. Conforme Lang (1971 *apud* FÁVERO; KOCH, 2005, p. 15), o texto é um todo e não apenas a soma de suas partes. Nesse sentido, o texto são as partes somadas à relação entre elas. Soma-se a isso, que o texto também é a interação autor-texto-leitor.

Os textos, em especial os narrativos, estão presentes no cotidiano desde a infância, antes da aquisição da linguagem e do contato com a leitura e a escrita. A principal finalidade da narrativa “é a recreação de quem lê ou ouve, provocando respostas emocionais (surpresa, curiosidade, medo, satisfação) no leitor ou no ouvinte” (SIM-SIM, 2007, p. 35). Nesse sentido, as narrativas servem para o deleite do leitor/ouvinte.

Relativo à aquisição e à internalização da estrutura da narrativa, Culler (1999, p. 85) afirma que “Há um impulso humano básico de ouvir e narrar histórias. Muito cedo, as crianças desenvolvem o que se poderia chamar de uma competência narrativa básica: exigindo histórias, elas sabem quando você está tentando enganar, parando antes de chegar ao final”. Para o teórico, ainda na infância, ocorre a assimilação das características estruturais elementares das narrativas. Concordando com Jonathan Culler (1999), Inês Sim-Sim (2007) assinala que o gosto pela narrativa e sua compreensão resultam da “aquisição precoce da estrutura narrativa básica, na versão oral, por volta dos 4/5 anos de idade” e também das “emoções gratificantes” que a narrativa proporciona (SIM-SIM, 2007, p. 35). Nesse sentido, inclusive antes de aprender a ler, o futuro leitor sente prazer ao ouvir narrativas, por vezes, repletas de seres imaginários, que contribuem no desenvolvimento cognitivo e na criatividade das crianças. No texto literário, a linguagem apresenta-se, em sua maioria, ambígua e conotativa. Por conseguinte, as palavras significam muito mais do que está escrito.

A narrativa divide-se em introdução, desenvolvimento e conclusão, que gravitam em torno do “conflito dramático”. Arnaldo Franco Junior (2005) designa essas três divisões da narrativa como “movimentos”, porque não seguem uma ordem pré-estabelecida e apresentam-se em diferentes posições no texto. Embora apresente todos esses movimentos, um texto pode não ser uma narrativa. Desse modo, é o tratamento dado ao conflito dramático que diferencia o que é, em determinada época, História ou literatura (cf. FRANCO JUNIOR, 2005, p. 34). Os contextos de produção e recepção do conflito dramático influenciam se um texto será recebido como verdade ou verdade textual. Em geral, a narrativa é composta por cinco principais elementos/operadores: enredo, personagem, narrador, espaço e tempo. Embora, nas narrativas breves, nem todos esses elementos estejam presentes no texto em si, o leitor poderá encontrá-los ao preencher os lugares vazios. De acordo com Culler (1999), o enredo

exige uma transformação. Deve haver uma situação inicial, uma mudança envolvendo algum tipo de virada e uma resolução que marque a mudança como sendo significativa. [...] Uma mera sequência de acontecimentos não faz uma história. Deve haver um final que se relacione com o começo (CULLER, 1999, p. 86).

Nesse sentido, em uma narrativa literária, os três movimentos devem conectar-se necessariamente. O enredo não pode ser condensado, pois é a forma como o texto narrativo é construído, ou seja, a ordem de apresentação dos acontecimentos.

O personagem é imprescindível na narrativa, visto que os acontecimentos são sobre algo ou alguém – animais, objetos, pessoas, seres imaginários etc. Esse elemento/operador da narrativa constrói-se ao longo da história, e suas ações, estados e pensamentos revelam ao leitor suas características. De acordo com sua relevância para o desenrolar do conflito dramático, o personagem pode ser principal ou secundário. Outra classificação refere-se à densidade psicológica, que divide-se em: 1) plano – é linear e não há aprofundamento psicológico; 2) plano com tendência a redondo – apresenta certa profundidade e não é tão previsível; 3) redondo – é o mais denso psicologicamente e não é possível prever suas ações e pensamentos (cf. FRANCO JUNIOR, 2005, p. 38-39). Afirimo que o personagem redondo é o tipo que mais agrada ao leitor. Ademais de surpreendente, leva-o à identificação.

Em uma narrativa, o narrador é aquele que conta ao leitor os acontecimentos e pensamentos dos personagens. Para Culler (1999, p. 89, grifo nosso), “Narrar uma história é reivindicar uma certa autoridade, que os ouvintes [e leitores] concedem”. O leitor, interagindo com a narrativa, decide conceder ou não essa autoridade. Principalmente, se for um narrador-personagem, que conta a história a partir de sua ótica, podendo ocultar ou manipular um leitor incipiente ou ingênuo. Já o foco narrativo – ponto de vista ou focalização – é a perspectiva na qual se conta a narrativa. Dessa forma, “A questão ‘quem fala?’, portanto, é distinta da questão de ‘quem vê?’ [...] O focalizador pode ou não ser o mesmo que o narrador” (CULLER, 1999, p. 90), por exemplo, um narrador onisciente poderá falar acerca de acontecimentos sob a ótica de um personagem secundário. É importante salientar que há narrativas literárias que apresentam mais de um foco narrativo. Cabe, portanto, ao leitor perceber qual tipo predomina, pois isso influenciará na leitura da obra.

Conforme Franco Junior (2005), o espaço de uma narrativa é tridimensional e “compreende o conjunto de referências de caráter geográfico e/ou arquitetônico que identificam o(s) lugar(es) onde se desenvolve a história”, e é denotativo. Já o ambiente é a atmosfera resultante da situação dramática e varia conforme esta sofre mudanças. Assim, “Um mesmo espaço pode, portanto, apresentar diversos ambientes” (FRANCO JUNIOR, 2005, p. 44).

Na narrativa literária, o tempo pode ser objetivo (cronológico) – “pode ser mensurado” – ou subjetivo (psicológico) – “*tempo vivencial*” (FRANCO JUNIOR, 2005, p. 45, grifo do autor). O tempo psicológico une-se às emoções dos personagens. Essas emoções fragmentam a percepção temporal.

Ler narrativas requer engajamento do leitor. Na sala de aula, devem-se estabelecer estratégias de leitura a fim de auxiliar na compreensão de textos narrativos pelos alunos. Sim-Sim (2007, p. 36) cita estratégias “que explorem o significado mais profundo do texto (subjacente ou explícito), através da discussão colectiva, para que as crianças aprendam acerca da vida, delas próprias e do poder da leitura de boas obras”. A autora portuguesa afirma que o texto narrativo deve ser explorado em todas as suas potencialidades, utilizadas para conhecer a si, ao outro e ao mundo. Pois, “quando os leitores ativam as estratégias de leitura, apresentam consideráveis resultados na sua capacidade de compreensão” (LUIZ; FERRO, 2011, p. 136). É crucial que a leitura literária atinja seus objetivos de fruição, prazer e desenvolvimento cognitivo. Sim-Sim (2007) aponta que

Explorar a compreensão dos textos narrativos implica trabalhar histórias curtas, pequenas novelas e obras completas adequadas à idade e interesse das crianças, fomentando o raciocínio dedutivo, a análise de ações, a antecipação de acontecimentos, a previsão de consequências, o raciocínio inferencial e a apreciação valorativa do texto (SIM-SIM, 2007, p. 35).

A autora corrobora o tema deste estudo ao sugerir o uso de narrativas curtas como estratégia de leitura para atrair determinado público-alvo. Símile a essa ideia, Luiz e Ferro (2011, p. 144) asseveram que “Narrativas dessa ordem são, assim, caminhos viáveis para o deleite de leitores, a preparação crítica de alunos e, em especial, a humanização de sujeitos”. Nesse sentido, a leitura de narrativas curtas, especificamente minicontos, no contexto de sala de aula auxilia no desenvolvimento da competência leitora e despertar a curiosidade dos alunos. A utilização de minicontos contribui para a inserção da literatura na escola, visto que, os professores têm pouco tempo para analisar, profundamente, textos literários extensos na sala de aula. Isso, devido aos currículos escolares estarem abarrotados de conteúdos, o que sobrecarrega e desestimula professores e alunos.

Adequar os textos ao público-alvo é uma estratégia de leitura básica. No decorrer desta pesquisa, serão apresentadas estratégias de leitura de mininarrativas aplicadas com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, tendo como foco o preenchimento de lugares vazios e no leitor.

2.4 O texto narrativo e a crítica pós-estruturalista

O vocábulo “crítica” – *kritikós* – tem origem no grego *krisis* e significa “juiz ou censor literário”. Apesar de se referir a julgamentos a favor ou contra, atualmente, o termo possui

maior elo com o juízo negativo (MOISÉS, 2012, p. 679-681). Segundo o professor Fabio Akcelrud Durão (2016),

Não existe “crítica construtiva”. Essa expressão geralmente designa algo como uma boa vontade do crítico, uma disposição positiva diante do objeto que critica. Porém a bondade não é produtiva; o elogio tende a exaurir-se em si mesmo, enquanto a falha, o silêncio ou mesmo o engano podem levar a algum lugar. (Por isso é tão difícil criticar aquilo que causa deslumbre.) (DURÃO, 2016, p. 18, grifo do autor).

A afirmação de Durão (2016) reforça a ideia de que a crítica deve ser negativa. Nota-se, portanto, que apontar as falhas de uma obra estimula os autores na busca por evolução, a fim de conquistarem “críticas construtivas”. Compagnon (2001, p. 22), na obra *O demônio da teoria: literatura e senso comum*, assinala que “A crítica aprecia, julga; procede por simpatia (ou antipatia), por identificação ou projeção” e afirma que

Por crítica literária compreendo um discurso sobre as obras literárias que acentua a experiência da leitura, que descreve, interpreta, avalia o sentido e o efeito que as obras exercem sobre os (bons) leitores, mas sobre leitores não necessariamente cultos nem profissionais (COMPAGNON, 2001, p. 21-22).

Para o teórico, a crítica literária beneficia o ato de ler, pois, ademais de julgar, analisa a recepção das obras em bons leitores, porém comuns. Vista nessa perspectiva, a crítica é imprescindível para a literatura. Durão (2016) confirma essa ideia ao apontar que

é interessante observar que, historicamente, a **crítica foi um agente na transformação do conceito de literatura**, uma função que mantém até hoje. Ao diferenciar o que é bom do que não é, ela acaba agindo sobre o horizonte daquilo que se entende por “literário”. As alterações no rol das grandes obras são prova disso. Cada século (hoje em dia: cada par de décadas) organiza as coordenadas daquilo que tem valor e do que não tem, e a crítica é o agente privilegiado nesse processo (DURÃO, 2016, p. 20, grifo do autor).

É a crítica que, ao valorar e classificar as obras, regula o que pertence ou não à literatura. Os critérios de análise são variáveis e modificam-se cada vez mais rápido. O conceito de literatura é, portanto, fluido; pois não é o mesmo de séculos ou décadas atrás.

Nesta pesquisa – partindo do Estruturalismo, passando pelas Teorias da Estética da Recepção e do Efeito Estético, até finalizar na Desconstrução – abordaremos algumas tendências da crítica que se estabeleceram ao longo dos anos e embasaram os estudos literários na segunda metade do século XX.

O Estruturalismo, fundamentado no pensamento de Ferdinand de Saussure, baseia-se na oposição entre seus constituintes e prega a eliminação da autoria – “morte do autor” –, do

contexto da obra e das bases sociopolíticas. Os estruturalistas “opõem-se a todas as formas de crítica literária nas quais o indivíduo é a fonte e a origem do significado literário, ou seja, jamais pode expressar-se nos textos literários” (BONNICI, 2005a, p. 110). Nesse sentido, o autor e o leitor não são importantes na leitura e interpretação de uma obra, mas sim a estrutura textual. O Estruturalismo busca esquematizar a narrativa a fim de compreender como a mente assimila o texto literário. Além de anti-humanistas, negando a autonomia dos indivíduos, os estruturalistas são a-históricos e seus teóricos não estão “interessados no desenvolvimento do romance, na evolução das formas literárias, no momento da produção literária ou de sua recepção e interpretação, mas na mera estrutura da narrativa” (BONNICI, 2005a, p. 121). Somente o texto interessa e, na tentativa de esquematizar como a narrativa desenvolve-se no pensamento, pretenderam elaborar, sem sucesso, “uma gramática universal da narrativa” (BONNICI, 2005a, p. 113). Há, portanto, a busca pela universalidade das estruturas narrativas, como se existissem normas presentes em todas as narrativas. Segundo Thomas Bonnici (2005a, p. 110), “O Estruturalismo é, portanto, uma prática interpretativa que procura certa ordem e inteligibilidade nas inúmeras possibilidades de padrões do texto”. Contudo, a padronização não é característica do texto literário é, na verdade, seu oposto; visto que as diversas narrativas – por exemplo, os contos fantásticos – quebram o padrão e as expectativas de leitura e de estrutura.

O termo Pós-estruturalismo refere-se a discursos teóricos que criticam algumas posturas do Estruturalismo, dentre eles, as Teorias da Recepção e a Desconstrução. No Pós-estruturalismo, a realidade é uma construção social e subjetiva. Para Bonnici, o “Pós-estruturalismo é a continuação do Estruturalismo e, ao mesmo tempo, a rejeição dele” (BONNICI, 2005b, p. 163), pois ambos conservam a visão anti-humanista e conferem destaque à linguagem. O autor assinala que não houve uma ruptura absoluta, porque alguns conceitos do Estruturalismo permaneceram no Pós-estruturalismo. Este não determinou o término daquele, porém a abordagem da linguagem é a maior diferença. Nesse sentido, para o Pós-estruturalismo, todos os significados são considerados relativos.

Embora movimentos anteriores ao Pós-estruturalismo tivessem como foco a biografia do autor ou o texto, nas Teorias da Estética da Recepção e do Efeito Estético, o leitor tem papel de destaque. Apesar de focalizarem na recepção da obra, cada uma das teorias recepcionais elencadas neste estudo enfoca em um ponto específico. Jauss concentra-se nos aspectos sincrônicos e diacrônicos da leitura; enquanto Iser aborda o efeito da obra no leitor.

Em 1967, ao proferir a conferência *A história da literatura como provocação à teoria literária*, Hans Robert Jauss dá início à Estética da Recepção. Conforme o teórico, o efeito

gerado nos leitores confere caráter artístico a um texto. A concepção de leitor de Jauss traz o *horizonte de expectativa*, que é definido como “o conjunto de hipóteses compartilhadas que se pode atribuir a uma geração de leitores” (COMPAGNON, 2001, p. 212); e a *emancipação*, que é a probabilidade de uma obra literária, “ao desafiar um código vigente, oferecer ao leitor novas dimensões existenciais” (SANTOS, 2015, p. 324). A proposta de história literária de Jauss

articula tanto a recepção atual de um texto (aspecto sincrônico) quanto sua recepção ao longo da história (aspecto diacrônico), e ainda a relação da literatura com o processo de construção da experiência de vida do leitor. Jauss reivindica que se tome como princípio historiográfico da literatura o modo como as obras foram lidas e avaliadas por seus diferentes públicos na história (ZAPPONE, 2005, p. 155).

Dessa forma, devem-se considerar as diversas recepções que uma obra literária recebe historicamente. A literatura aparece como transformadora. Jauss foca em uma dimensão coletiva de leitor e de leitura. Segundo Wolfgang Iser, a recepção tem como base os efeitos da leitura literária provocados no leitor. Este, assim como um viajante, capta o texto, parte por parte – visto não ter uma visão simultânea e total do texto – e utiliza a memória para estabelecer a coerência entre as partes. A concepção de leitor de Iser difere da concepção coletiva de Jauss por ser individual. Iser apresenta a ideia de repertório como “o conjunto de normas sociais, históricas, culturais trazidas pelo leitor como bagagem necessária à sua leitura” (COMPAGNON, 2001, p. 152). O conceito de repertório de Iser assemelha-se ao horizonte de expectativa de Jauss, contudo, o horizonte de expectativa possui uma nuance mais histórica. Sobre a Estética da Recepção de Jauss e da Teoria do Efeito de Iser, Santos (2015) assevera que

o sentido literário não se encontra exclusivamente no texto ou no leitor, mas na intersecção criada entre os dois através do ato da leitura; sendo assim, a legenda da Estética da Recepção e do Efeito, integrada pelas perspectivas de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, apresenta uma compreensão mais próxima tanto da consideração da historicidade da literatura quanto de seu efeito no leitor (SANTOS, 2015, p. 360).

É inegável a contribuição da Estética da Recepção e do Efeito para o estudo literário e para a compreensão do papel do leitor. Jauss propõe uma noção de literatura que liberta e que se transforma constantemente. Iser aponta que o texto passa a existir no momento da leitura e os limites da recepção são demarcados socialmente. O leitor é fundamental no preenchimento dos lugares vazios e na construção de significados do texto. A literatura realiza-se na interação.

O termo “desconstrução” é uma tradução/adaptação dos termos *Destruktion* ou *Abbau* de Heidegger e sua primeira aparição ocorreu no final da década de 1960, na obra *Gramatologia* de Jacques Derrida (cf. SISCAR, 2005, p. 171). A Desconstrução surge como uma crítica pós-

estruturalista à ideia de estrutura e às oposições binárias do Estruturalismo – fala/escrita, por exemplo. A visão derridiana propõe “desconstruir” – não destruir, mas reestruturar – essas oposições. Segundo Terry Eagleton (2006),

A desconstrução tenta mostrar como tais oposições, para se manterem como tais, por vezes traem-se a si mesmas, invertendo-se ou desaparecendo, ou precisam colocar à margem do texto certos detalhes insignificantes que podem voltar e perturbá-las. [...] A tática de crítica desconstrutiva é, em outras palavras, demonstrar como os textos podem embaraçar seus próprios sistemas lógicos dominantes (EAGLETON, 2006, p. 201).

Para Derrida, todo texto possui múltiplos sentidos e carrega ambiguidade. Cabe ao leitor interpretar esses sentidos, no entanto, “é impossível uma interpretação completa e definitiva” (SISCAR, 2005, p. 164). A Desconstrução assevera que, se observadas as oposições, o texto pode contradizer-se e revelar diversas interpretações. Uma palavra tem seu significado a partir do que a opõe, ou seja, somente pode-se afirmar que um texto é literário comparando-o com o que não é considerado literatura em determinada época. E “não há desconstrução que não seja ao mesmo tempo construtiva” (MOISÉS, 2012, p. 695), pois, ao negar determinado traço, reafirma-se outra característica oposta. Nesse sentido, Durão (2016) aponta que

a crítica desconstrutiva começará procurando identificar qual o jogo de oposições na malha textual para detectar aquilo que é recalcado, qual o não dito da obra. A engenhosidade interpretativa vem no gesto de mostrar que o excluído não é simplesmente ausente, mas é na realidade uma condição de possibilidade da própria oposição de que faz parte (DURÃO, 2016, p. 101).

No texto, o não dito tem papel relevante. As lacunas também constituem o texto, pois o que não está materializado no texto, pode ser interpretado pelo leitor. Se isso não for possível, é devido às intenções do autor. Por exemplo, um texto acerca do homem branco carrega os não ditos do indígena, do negro etc.

Relativo ao estilo derridiano, Bonnici (2005b) explica que

os significantes levam a outros significantes e não a significados definitivos. Esse conceito, chamado *différance* por Derrida (1976), e traduzido por “deferimento do significante” ou “o jogo incessante do significante”, é o elemento-chave da desconstrução, que é basicamente uma crítica pós-estruturalista (BONNICI, 2005b, p. 165, grifo do autor).

Desse modo, o significante não acessa diretamente o significado. O significante não é limitado a apenas um significado. Fato que ocorre de forma mais evidente no discurso literário

em decorrência do uso da linguagem conotativa. Todorov (2009) critica a Desconstrução e o fato de a literatura não ser ensinada nas escolas como uma interpretação do mundo e aponta que

A recente corrente da “desconstrução” não levou a uma direção diversa. Seus representantes podem, de fato, se interrogar acerca da relação entre a obra, a verdade e os valores, mas apenas para constatar – ou melhor, para decidir, pois eles o sabem previamente, tão forte é o dogma – que a obra é fatalmente incoerente e que, por isso, não consegue afirmar nada, subvertendo assim seus próprios valores; e é a isso que eles chamam de desconstruir o texto. Diversamente do estruturalismo clássico, que afasta a questão da verdade dos textos, o pós-estruturalismo quer de fato examinar essa questão, mas seu comentário invariável é que ela nunca receberá resposta. O texto só pode dizer uma única verdade, a saber: que a verdade não existe ou que ela se mantém para sempre inacessível (TODOROV, 2009, p. 40, grifo do autor).

De acordo com o teórico, o pensamento desconstrutivista não consegue abarcar a grandiosidade da literatura, que é incoerente porque desconstrói significados, estruturas, concepções etc. A crítica literária contemporânea passa por um momento de “crise em relação a seus espaços sociais de circulação” (DURÃO, 2016, p. 112), devido, em parte, à difusão dos textos nas TDIC e também ao fato de que,

Quando nos voltamos para a história da crítica, ao invés de simplesmente encontrarmos uma linha reta que leva a avanços cada vez mais significativos para o entendimento do literário, deparamo-nos com uma superposição de questões não resolvidas. Cada época trabalha com problemas que lhe são inerentes, sem dúvida, mas eles se relacionam com outros que os precedem, e as respostas insuficientes de um período acumulam-se com as de décadas ou séculos posteriores (DURÃO, 2016, p. 112).

Nesse sentido, a crítica literária não possui uma evolução coesa porque as diferentes correntes críticas focam em suas próprias dificuldades e não respondem aos questionamentos das correntes anteriores, atrapalhando a compreensão do que é literatura. Conforme Durão (2016, p. 114), a crítica literária não pode aceitar as imposições do mercado nem validar qualquer obra. Afinal, é a crítica que nivela as obras literárias. Dessa forma, de acordo com o autor, “Uma vez que a crítica surge como a elaboração de um problema em um rico campo de tensões, o leitor não precisa recolher dados passivamente, mas pode inserir-se nesse campo e pensar a partir (ou contra) ele”. O leitor é convidado a julgar as obras literárias, visto que, ao integrar o processo de leitura, possui essa autoridade.

No capítulo 2, analisamos a importância do leitor na leitura de narrativas literárias. É o leitor quem confere vida às obras antes inertes. Nesse sentido, no capítulo a seguir apresentaremos o miniconto, gênero no qual o leitor é imprescindível para o desenvolvimento da narrativa, atuando como coautor do texto.

3 MINICONTO NA SALA DE AULA

O miniconto é um gênero literário relativamente novo, que se adequa ao cotidiano agitado dos dias atuais. O miniconto condensa – bem mais que o conto – a narrativa. Nesse sentido, o gênero impacta e prende o leitor, sendo este fundamental para o desenvolvimento da narrativa. Ademais de assinalar que a leitura de mininarrativas pode despertar o prazer pela literatura e formar leitores mais ativos e críticos.

Desse modo, nesta seção, pretende-se conceituar o miniconto a fim de caracterizá-lo e distingui-lo do conto; bem como abordar o papel do leitor com base nas Teorias da Estética da Recepção e do Efeito, analisando como o leitor interage com o texto e o autor a partir de seu conhecimento de mundo e do preenchimento das lacunas no processo de leitura de narrativas breves.

3.1 Concepções de miniconto

Com estrutura semelhante ao conto, o miniconto é uma narrativa bastante concisa, na qual os lugares vazios também contam algo. Embora haja diferenças relativas à extensão, o termo “miniconto” é a nomenclatura mais utilizada pelos teóricos ao abordar, além do próprio miniconto, o microconto e o nanoconto. Nesta pesquisa, não faremos uma distinção entre os termos em virtude de as margens que os separam serem bastante frágeis.

Analisar o gênero miniconto não é uma tarefa simples, pois ainda há poucos estudos acerca desse gênero e os teóricos discordam da classificação de alguns textos em mini, micro ou nanocontos. Desse modo, acerca dessa difícil definição e da origem do miniconto, Marcelo Spalding (2012, p. 66, grifo do autor) assinala que “se há dificuldades em definirmos o miniconto isso se deve não (apenas) ao prefixo ‘mini-’, e sim às diversas e produtivas discussões sobre o gênero conto. E ainda mais difícil do que definir o miniconto é precisar quando ele teria surgido”, visto que há divergências no que se acredita ser uma minificação.

Nesse sentido, Massaud Moisés assevera que o primeiro miniconto que se tem conhecimento foi escrito por Chuang Tzu, por volta do século IV a.C.: “Sonhou que era uma mariposa, e ao despertar não soube se era um homem que havia sonhado ser uma mariposa, ou uma mariposa que estava sonhando ser um homem” (MOISÉS, 2012, p. 317). O gênero ganhou fama no século XX quando, em 1959, o escritor Augusto Monterroso publicou *O dinossauro* (*El dinosaurio*), que em poucas palavras narra: “Quando acordou, o dinossauro ainda estava lá” (MONTERROSO, 2005, p. 90, tradução nossa).

Porém, conforme Moisés (2012, p. 319-320), *O dinossauro* não pertence ao gênero miniconto por não conter narração e porque a objetividade que o texto apresenta não permite que o leitor preencha as lacunas textuais. Discordo do crítico, pois o miniconto de Monterroso, ademais de apresentar narração, permite diversas possibilidades e questionamentos aos leitores: Quem estava com o dinossauro? O episódio ocorreu há milhares de anos ou nos dias atuais? Onde se passam os acontecimentos? Por que o dinossauro estava lá? Como se pode perceber, o texto do autor é um miniconto, visto que, em apenas uma linha, é capaz de dizer – inclusive pelo que não diz – tanto. Desse modo, o que não está escrito também integra o miniconto.

Quando o miniconto retomou seu prestígio com a mininarrativa de Monterroso, ainda não possuía um termo que o conceituasse e foi considerado um conto bastante curto ou até mesmo confundido com o poema em prosa. Porém, devido à brevidade e à narrativa instigante, os minicontos tornaram-se uma opção de leitura literária de fácil acesso aos leitores. Relativo à difusão do miniconto, Dias (2012) assinala que,

Na contemporaneidade, com as tecnologias digitais, esse gênero tomou novo fôlego, sendo amplamente publicado em *blogs*, celulares, Twitter, dentre outras ferramentas. Esse fôlego foi renovado devido à fluidez e à rapidez com que as informações são divulgadas por meios tecnológicos digitais que exigem outras formas de leitura, outros gêneros de textos e outros letramentos (DIAS *et al*, 2012, p. 80).

Devido à dinamicidade das TDIC, novas formas de leitura e diferentes letramentos são (re)criados. Desse modo, limitados pela quantidade de caracteres de algumas redes sociais, os minicontos difundiram-se entre os leitores acostumados a ler em telas, conquistando cada vez mais público.

Na obra *O conto brasileiro contemporâneo* (1975), Alfredo Bosi publicou cinco narrativas de Dalton Trevisan, sendo quatro minicontos. Estes ainda sob a nomenclatura “contos”. O miniconto, contudo, apresenta uma estrutura narrativa que o diferencia do conto, pois é necessário dizer muito menos para que a narrativa se estabeleça. O livro *Ah, é?* (1994), de Dalton Trevisan, marca o início do formato contemporâneo do miniconto no Brasil e alguns minicontos da obra têm origem em contos do próprio autor. Em 2004, o miniconto ganhou mais notoriedade com a publicação da coletânea *Os cem menores contos brasileiros do século*, organizada por Marcelino Freire, contendo contos de até 50 letras. Referindo-se à obra de Trevisan, Spalding (2008) aponta que

Ah, é? foi o impulso que faltava no Brasil para a miniaturização do conto, fazendo com que uma onda de livros com micronarrativas fossem publicados nos anos noventa [...]. Sendo ou não a obra de Trevisan pioneira do miniconto à Monterroso no Brasil,

o fato é que a partir de *Ah, é?* operou-se uma espécie de reinvenção do gênero na nossa literatura (SPALDING, 2008, p. 40).

Dalton Trevisan é um mestre na criação de minicontos, imprimindo em suas narrativas a completude apesar da aparente incompletude do gênero. O fato de criar minicontos a partir de seus contos revela essa maestria, visto que, somente a eliminação de trechos da narrativa não faz de um conto um miniconto, tampouco é dessa forma que um romance se transforma em um conto. Ademais de concisão, o miniconto requer narratividade para não ser confundido com o poema em prosa.

Neste estudo, devido à recente inclusão nos currículos escolares, o miniconto não integrou o livro didático utilizado pelos alunos no decorrer do ano letivo de 2019. No entanto, em virtude de compor a BNCC, alguns livros didáticos do ano de 2020 abordam o gênero. Dentre os quatro livros enviados à escola para a seleção do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), dois contêm esse conteúdo. Em um desses livros didáticos, o miniconto é retratado como um gênero textual

caracterizado por produções bastante curtas. A leitura dos minicontos exige um leitor ativo, que “preencha” a narrativa, geralmente apresentada sem detalhes e, por vezes, com lacunas (falta de informações). Cabe ao leitor imaginar os fatos anteriores ao momento narrado e suas consequências, as características dos personagens e do cenário etc. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 263, grifo dos autores).

Essa aparente “falta de informações”, por vezes, é intenção do autor. Pois o gênero miniconto configura-se na interação autor-texto-leitor, “transformando o miniconto em uma narração plenamente satisfatória em si mesma e não em mero fragmento, anedota, apontamento ou alusão” (SPALDING, 2008, p. 61). O leitor é fundamental para complementar o sentido da narrativa através do preenchimento dos vazios textuais, os quais são parte da mininarrativa.

De acordo com Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 265), os minicontos sintetizam os elementos do enredo, limitando-se a apresentar as ações essenciais. Para Delmanto e Carvalho (2018), autoras do livro didático escolhido pela rede de ensino, os minicontos são “textos breves, em que cada palavra é usada para compor uma narrativa de extrema concisão” e os leitores “somos desafiados a pensar e repensar seus sentidos e usar a imaginação para ‘preencher o que falta’ na narrativa” (p. 29, grifo das autoras). O leitor é ativo no processo de leitura, que reconfigura os significados presentes na narrativa a fim de preencher as lacunas.

Na introdução da obra *Escritos desconformes* (2004), Francisca Nogueiro assinala que os minicontos são “textos que, ainda que sempre tenham existido na literatura, somente foram elevados à categoria de novo gênero em nossos dias” e o gênero está presente há tempos na

literatura e os “novos modelos de leitura” possibilitam a esse tipo de texto o *status* de gênero literário (NOGUEROL, 2004, p. 12, tradução nossa). A autora assinala que as mininarrativas não são tão recentes na história da literatura e retoma a influência das TDIC na leitura. O leitor atual navega na internet em busca de informações e textos de consumo rápido, conservando, no entanto, a qualidade. Nesse sentido, reconhecer o gênero literário de um texto facilita a compreensão do que se lê, faz-se necessário, portanto, diferenciar conto e miniconto. Dessa forma, o leitor poderá se preparar para o encontro com o texto literário.

3.2 Conto e miniconto: uma distinção necessária

A origem da palavra “conto” possui três hipóteses: a primeira afirma que o termo vem do latim *computare* – inicialmente a enumeração de objetos passou a significar metaforicamente a enumeração de acontecimentos; a segunda, que deriva do latim *contus* e do grego *kontós* – extremidade da lança; outra possibilidade é que tenha origem no latim *commentum*, significando “invenção”, “ficção” (cf. MOISÉS, 2012, p. 259).

A arte de contar histórias acompanha o ser humano desde tempos remotos. Nos túmulos egípcios de 6.000 a.C. foram encontradas narrativas em hieróglifos. Na Grécia Clássica e na antiga Índia, a arte de contar surgiu como fábulas. Na Pérsia, apareceu como lendas folclóricas e nessa época a humanidade conheceu a Bíblia, obra que contém histórias de diversos gêneros. Na Idade Média, surgiram na França os *fabliaux*, narrativas curtas e picarescas, que os contadores repetiam de casa em casa e de vila em vila (cf. BARBOSA; CAVALHEIRO, 1952, p. 9). Para as antigas civilizações, o conto era uma narrativa inspirada na mitologia e transmitido, oralmente, de uma geração a outra.

A partir da publicação da coletânea *Kinder-und Hausmärchen* [Contos para crianças e famílias], compilada pelos irmãos Grimm, o conto passou a ter o sentido de forma literária. Em 1634-1636, toma-se conhecimento da obra *Cunto de li Cunti*, de Giambattista Basile, que é considerada a primeira coletânea de contos. Para os irmãos Grimm, que desconsideraram a contribuição de La Fontaine, as verdadeiras coletâneas de contos surgiram com Charles Perrault, no final do século XVII (cf. JOLLES, 1976, p. 181,189-190), as quais impulsionaram a expansão do conto.

André Jolles afirma que “o gênero vai dominar toda a literatura do começo do século XVIII e substituir, por um lado, a grande narrativa do século XVII, o romance, e, por outro lado, tudo o que ainda restava da novela toscana” (JOLLES, 1976, p. 191), que é anterior ao conto. Com a Revolução Industrial, no século XVIII, e com a ampliação da carga horária de

trabalho, o conto expandiu-se e atraiu leitores com pouco tempo disponível, porém ainda ávidos por literatura. No final do século XIX, essa expansão ampliou-se com o Realismo – quando o gênero iniciou o processo de aperfeiçoamento formal (cf. MOISÉS, 2012, p. 260).

O gênero conto é uma narrativa concisa e em prosa, que gravita em torno de um único conflito, contendo unidade de ação e objetividade de lugar e de tempo. As características do conto podem variar com o tempo, no entanto, essas variações não são capazes de modificar sua estrutura básica, que o distingue como gênero. Pois, “No geral, os gêneros estão bem fixados e não oferecem problemas para sua identificação” (MARCUSCHI, 2008, p. 164). Contudo, há gêneros que carregam traços bastantes semelhantes, como o conto e o miniconto. Segundo Christoph Martin Wieland, o conto “é uma forma de arte em que se reúnem, e podem ser satisfeitas em conjunto duas tendências opostas da natureza humana, que são a tendência para o maravilhoso e o amor ao verdadeiro e natural” (WIELAND *apud* JOLLES, 1976, p. 191). Nesse sentido, o conto mescla ficção e realidade.

De acordo com Umberto Eco (2001),

Ler um conto também quer dizer ser tomado por uma tensão, por um espasmo. [...] É a descoberta de que as coisas aconteceram, e para sempre, de uma certa maneira, além dos desejos do leitor. O leitor tem que aceitar essa frustração, e através dela experimentar o calafrio do destino. [...]. A função dos contos “imodificáveis” é precisamente esta: contra qualquer desejo de mudar o destino, eles nos fazem tocar com os dedos a impossibilidade de mudá-lo. E assim fazendo, qualquer que seja a história que estejam contando, contam também a nossa, e por isso nós os lemos e os amamos (ECO, 2001, p. 21, grifo do autor).

Essa tensão, como aponta Horacio Quiroga em seu decálogo, deve começar nas primeiras linhas do conto quando o leitor é fisgado pela história contada e anseia por desvendar o desfecho dos acontecimentos. E, diferente dos minicontos que podem ter suas lacunas preenchidas, o conto exige que o leitor aceite a narrativa. Para Eco (2001), não se pode reduzir a função educativa da literatura à transmissão de conceitos morais ou à transformação do sentido do belo, pois uma das principais funções da literatura compreende a ideia de aceitação do destino e da morte. Alfredo Bosi (2015) afirma que

Esse caráter plástico já desnordeou mais de um teórico da literatura ansioso por encaixar a forma-conto no interior de um quadro fixo de gêneros. Na verdade, se comparada à novela e ao romance, a narrativa curta condensa e potencia no seu espaço todas as possibilidades da ficção (BOSI, 2015, p. 7).

O conto adapta-se e transforma-se facilmente. O crítico assinala a concisão como fator que caracteriza e permite ao conto abrangência ficcional. Concisão que é levada ao extremo no

miniconto. Assim, do conto surge um outro gênero ainda mais conciso: o miniconto. Este condensa ao máximo as características do conto. Apesar da extrema brevidade, o poder do miniconto reside no potencial de contar além do que está escrito, cabendo ao leitor a tarefa de completar os espaços vazios da mininarrativa.

A agitação da vida moderna, o uso massivo de redes sociais e a exigência por agilidade nas atividades mudaram os padrões culturais, fazendo da internet uma necessidade básica. A internet também contribui para a expansão do miniconto, pois os ciberleitores “perambulam em diversas janelas, daí a preferência pela brevidade dos textos” (LIMA, 2016, p. 196). Ler em ambiente virtual requer dos leitores a dinamicidade de ler a multissemiótica dos textos em meio aos diversos hiperlinks e abas. Acerca disso, Graça Paulino (2001) afirma que,

Embora o conto nos pareça uma narrativa concisa, restrita aos elementos essenciais, desenvolveu-se, a partir dos anos 60, um tipo de narrativa que tenta a economia máxima de recursos para obter também o máximo de expressividade, o que resulta num impacto instantâneo sobre o leitor. Trata-se do chamado miniconto. Seu efeito de recepção é muito forte exatamente por sua condensação. O discurso direto, tão frequente no conto, é muitas vezes dispensado em nome de um ritmo de narração quase alucinante. Isso o transforma numa metáfora da velocidade com que circulam os seres, as mensagens, os objetos, os textos nas sociedades contemporâneas (PAULINO, 2001 *apud* SPALDING, 2012, p. 74).

Discordo em parte da autora, pois ela reafirma a ideia de que a minificação iniciou nos anos 1960, visto que sua origem, como vimos em Moisés (2012), remete ao século IV a.C. Acerca da distinção entre conto e miniconto, a extensão da narrativa entre os gêneros é a característica mais perceptível. Seja um miniconto com alguns parágrafos seja um miniconto unifrásico, ao se deparar pela primeira vez com uma mininarrativa, o leitor provavelmente sentirá certo impacto e estranhamento. Portanto,

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).

Spalding (2007) assinala que as características essenciais do miniconto são: concisão, narratividade, efeito, abertura e exatidão. Considero as duas últimas as características as que mais diferenciam o conto do miniconto, pois a abertura permite ao leitor ir além do texto e a exatidão permite ao autor condensar a narrativa ao máximo. Relativo a essas características, Moacyr Scliar, no prefácio da obra *Contos comprimidos* (2008), afirma que

A concisão chega ao máximo naquilo que é chamado de miniconto, e que também é conhecido como microconto ou nanoconto. O que temos aí é mais do que uma variação de um clássico gênero literário; o miniconto não é apenas um conto pequeno, é um salto dialético. A concisão, aí, faz com que os parâmetros habituais do conto deem lugar a outros, absolutamente originais. E muito compatíveis com uma época na qual o minimalismo é quase uma palavra de ordem (SCLIAR, 2008 *apud* NEUBARTH, 2008, p. 10).

Para o autor, o miniconto diferencia-se do conto por trazer à tona o minimalismo tão peculiar e, por vezes, necessário às sociedades contemporâneas. As características do gênero se imbricam, portanto, percebe-se que a concisão se liga à ideia de narrar com o mínimo possível de palavras/caracteres em busca da exatidão. Referindo às narrativas curtas, Luiz e Ferro (2011, p. 130) afirmam que “A objetividade da narrativa e a precisão do conflito a ser desenvolvido, bem como a ausência de digressões, confere à trama certo dinamismo que garante a adesão do destinatário”. Nesse sentido, as minificções são bem aceitas por apresentarem tramas objetivas, prendendo a atenção dos leitores em narrativas rápidas e fluidas. Para Marina Colasanti (2017),

É muito difícil como estrutura e como forma. Porque se você tira demais, ele não abre a porta para o leitor. Se você bota demais – e demais pode ser uma palavra – ele fica encharcado e pesa, não voa. É muito apaixonante fazer minicontos. Eu passei muitos anos sem fazer porque o gênero virou uma mania nos cursos de criação literária, como se fosse um produto fácil, e não é. É o mais difícil (COLASANTI, 2017, p. 28).

Conforme a autora, a escrita do miniconto não é simples por ser curta e, contrariando essa ideia, a mininarrativa exige do autor precisão redobrada na seleção das palavras que a compõem. O uso de uma palavra desnecessária ou a ausência de uma palavra imprescindível é capaz de prejudicar o desenvolvimento e a recepção da narrativa. Segundo (SIM-SIM, 2007, p. 35), os personagens, os contextos espacial e temporal, os conflitos e a trama são os principais componentes da narrativa – a autora não cita a figura do narrador – mas nem sempre estão todos presentes nos textos narrativos. No miniconto, é a ausência de alguns elementos da narrativa que permite à narrativa ser tão breve. Dessa forma, “O poder do miniconto está em mobilizar a mente do leitor no sentido de, por assim dizer, completar e ampliar a narrativa” (SCLIAR, 2008 *apud* NEUBARTH, 2008, p. 10), visto que é o não dito que impele o leitor a preencher os espaços vazios para a compreensão da mininarrativa. Sem um leitor ativo, não há miniconto.

3.3 Interação entre leitor e miniconto: lacunas textuais

No miniconto, mais que em outras narrativas, são os lugares vazios que permitem ao leitor interagir com o texto. Acerca da mininarrativa, Jauss (1994) aponta que

a qualidade e a categoria de uma obra literária não resultam nem das condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem tão-somente de seu posicionamento no contexto sucessório no desenvolvimento de um gênero, mas sim dos critérios da recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade (JAUSS, 1994, p. 8).

Nesse sentido, a identificação dos leitores com o miniconto ocorre quando, em um primeiro momento, há a estranheza devido à brevidade do texto e, posteriormente, o deleite, a recriação e interação com a narrativa. Jauss afirma que a obra literária se destina ao leitor. O miniconto adequa-se ao leitor atual, que dispõe de pouco tempo para se dedicar à leitura, mas que sente necessidade da ficção em seu cotidiano. Acerca do leitor, Jauss (1994, p. 52) afirma que “A experiência da leitura logra libertá-lo das opressões e dos dilemas de sua práxis de vida, na medida em que o obriga a uma nova percepção das coisas”. Essa libertação através do texto literário ocorre quando o leitor interage e modifica o texto com suas percepções e utiliza sua imaginação para, interagindo com o autor e o texto, contar a história. Com a literatura, o leitor busca transformar-se e fugir da realidade.

A concisão é uma das principais características do miniconto, o que confere destaque ao não dito. Se as palavras escritas não são capazes de revelar tudo o que o autor deseja transmitir, cabe, portanto, ao leitor preencher os vazios no processo de leitura. Conforme Iser (1996, p. 75), “O papel do leitor representa, sobretudo, uma intenção que apenas se realiza através dos atos estimulados no receptor. Assim entendidos, a estrutura do texto e o papel do leitor estão intimamente ligados”. Desse modo, o leitor, ao completar as lacunas, (re)constrói os sentidos na leitura. Sobre a interação autor-texto-leitor, Jurema Nogueira Mendes Rangel (2009) assinala que

o texto comporta uma concepção que não se esgota nele mesmo, mas no diálogo que provoca com o leitor. O diálogo será tanto mais produtivo quanto mais o texto puder possibilitar condições de identificação do leitor com ele, considerando que o autor, ao criar o texto, não tem objetivo de conformar o leitor, mas de tê-lo como coprodutor, parceiro, dando-lhe também possibilidades de criar outros textos. A obra, então, não é apenas um objeto que apresenta uma visão de mundo acabado, mas um espaço que pode contribuir na formação do leitor reflexivo (RANGEL, 2009, p. 27).

A autora afirma que o texto funciona como catalisador para que o leitor realize uma leitura crítica do mundo ao seu redor. Dessa forma, compreende-se que os rumos da narrativa são determinados pelo leitor, visto que este assume, junto ao autor, o papel de condutor da narrativa. Segundo Iser (1999, p. 10), “a leitura só se torna um prazer no momento em que nossa produtividade entra em jogo, ou seja, quando os textos nos oferecem a possibilidade de exercer

as nossas capacidades”, pois, no processo de leitura, o leitor precisa identificar-se e realizar trocas com o texto. Para o teórico (1996, p. 123), “o texto ficcional deve ser visto principalmente como comunicação, enquanto a leitura se apresenta em primeiro lugar como uma relação dialógica”, o que implica em uma interação entre autor-texto-leitor. Desse modo, em sintonia com esse pensamento, Tzvetan Todorov (2009, p. 86) assinala que “O objetivo da literatura é representar a existência humana, mas a humanidade inclui também o autor e o seu leitor. [...] A narrativa está necessariamente inserida num diálogo do qual os homens não são apenas o objeto, mas também os protagonistas”. O homem é, pois, criatura e criador da literatura. Acerca dessa relação dialógica, Edgar Allan Poe assevera que,

no conto breve, o autor é capaz de realizar a plenitude de sua intenção, seja ela qual for. Durante a hora da leitura atenta, a alma do leitor está sob o controle do escritor. Não há nenhuma influência externa ou extrínseca que resulte de cansaço ou interrupção (POE, 1842 *apud* GOTLIB, 2008, p. 34).

O conto breve – como, por vezes, o miniconto era nomeado – tem o poder de reter a atenção plena do leitor, o que permite êxito na recepção da obra. Com base nas Teorias da Recepção e do Efeito, na leitura literária, mais especificamente na leitura de minicontos, o leitor possui papel central, pois preencher as lacunas textuais é essencial na interação. Visto que, por meio de seu *horizonte de expectativas*, o leitor recria a mininarrativa. Dessa forma, Iser (1999) aponta que

O não-dito de cenas aparentemente triviais e os lugares vazios do diálogo incentivam o leitor a ocupar as lacunas com suas projeções. Ele é levado para dentro dos acontecimentos e estimulado a imaginar o não dito com o que é significado. [...] Portanto, o processo de comunicação se põe em movimento e se regula não por causa de um código mas mediante a dialética de mostrar e ocultar. O não dito o estimula [o leitor] os atos de constituição, mas ao mesmo tempo essa produtividade é controlada pelo dito e este por sua vez deve se modificar quando por fim vem à luz aquilo que se referia (ISER, 1999, p. 106).

Nesse sentido, o texto ficcional possibilita reinvenções e também as regula. Assim, o texto permite que seus lugares vazios sejam preenchidos pelo leitor, mas não permite uma recriação qualquer. Isso é recorrente nos minicontos, visto que, por mais lacunas que o miniconto tenha, leitor não pode ultrapassar os limites impostos pela própria narrativa.

Na próxima seção, abordaremos o percurso realizado para a elaboração desta pesquisa. Elencaremos como ocorreu a escolha do *corpus* e dos sujeitos e suas idiossincrasias, bem como os procedimentos para a coleta e a análise de dados.

4 OS CAMINHOS DA PESQUISA: tecendo a trajetória

Nesta seção, organizada em duas subseções, descrevem-se as etapas da metodologia desta pesquisa. A primeira subseção apresenta informações acerca do campo de estudo – a instituição escolar em que ocorreu a pesquisa e os sujeitos deste estudo. A segunda subseção traz a caracterização desta pesquisa quanto à abordagem, aos objetivos e aos procedimentos; em seguida, a delimitação do *corpus* – oriundo da leitura e produção de minicontos pelos alunos em atividades realizadas em sala de aula.

Posteriormente, apresentam-se os instrumentos de coleta de dados, e os procedimentos adotados para coleta e realização de atividades diagnósticas, bem como para a análise dos dados coletados. Esta pesquisa visa a que os participantes despertem o gosto pelos textos literários a fim de que ocorra o letramento literário.

4.1 Campo e sujeitos da pesquisa

A elaboração desta pesquisa tem como campo de estudo uma escola da Rede Municipal da periferia da cidade de Teresina-PI. A escola atende alunos oriundos de diversos bairros adjacentes na faixa etária de 10 a 15 anos, oferecendo do 6º ao 9º ano Ensino Fundamental – Anos Finais. O quadro de funcionários é composto por 27 professores, 01 diretora, 01 diretora-adjunta, 01 pedagogo, 01 secretária, 02 auxiliares de secretaria, 04 agentes de portaria, 03 funcionários de serviços gerais e 02 merendeiras.

A estrutura física da escola é composta por 10 salas de aula e 01 sala para projetos no contraturno, 01 diretoria – que também funciona como secretaria –, 01 sala de professores, 05 banheiros, 01 pátio, 01 refeitório, 01 quadra de esportes, 01 cantina e 01 sala de leitura. A sala que abrigava a biblioteca da escola foi transformada em sala de aula de projetos e os livros encontram-se amontoados em uma sala desativada, e o acervo não é catalogado. A escola passou recentemente por reformas para a construção de uma quadra poliesportiva e de um refeitório, ambos com cobertura. O laboratório de informática que não era utilizado e amontoava equipamentos danificados foi transformado em sala de leitura.

A instituição de ensino funciona nos turnos manhã e tarde, contando com 655 alunos matriculados nos dois turnos – 344 alunos no período matutino e 311 no período vespertino – e distribuídos em 18 turmas regulares (vide Quadro 1). As turmas possuem, em média, 37 alunos cada.

Quadro 1 – Quantidade de alunos por turma em 2019.1

	SALA 01	SALA 02	SALA 03	SALA 04	SALA 05	SALA 06	SALA 07	SALA 08	SALA 09
MANHÃ	<u>16AM</u> 34	<u>16BM</u> 36	<u>17AM</u> 39	<u>17BM</u> 38	<u>17CM</u> 39	<u>17DM</u> 40	<u>18AM</u> 40	<u>18BM</u> 40	<u>17EM</u> 38
TARDE	<u>16AT</u> 34	<u>16BT</u> 39	<u>19AT</u> 35	<u>19BT</u> 36	<u>19CT</u> 32	<u>19DT</u> 27	<u>18AT</u> 35	<u>18BT</u> 36	<u>18CT</u> 37

Fonte: Elaborado pela equipe pedagógica da escola.

Esta pesquisa foi realizada em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, do período matutino, composta por 40 alunos, cuja frequência era de, aproximadamente, 30 estudantes. A carga horária anual de 1000 horas, distribuídas em 200 dias letivos.

Os sujeitos deste estudo possuem entre 13 e 15 anos de idade e pertencem a famílias de baixa renda. Em geral, seus pais/responsáveis não possuem o hábito de ler ou não têm acesso à leitura devido a questões socioeconômicas e culturais. Os alunos possuem bastantes dificuldades nos processos de leitura e de escrita, sendo que alguns demonstram desinteresse em ler e escrever durante as aulas, além de grande parte não realizar as atividades propostas.

Os bairros circunvizinhos são marcados pela violência, sendo comum a ocorrência de fatos violentos nas adjacências da escola. Até 2018, havia transporte escolar, porque muitos alunos residem distante da escola. Isso minimizava o problema dos alunos com assaltos. No entanto, em 2019, os dois ônibus que realizavam o transporte dos alunos foram retirados da escola, fato que resultou na diminuição do número de alunos e em atrasos diários no primeiro horário de cada turno.

4.2 Caracterização da pesquisa

Esta subseção apresenta o detalhamento da metodologia aplicada na presente pesquisa O MINICONTO NO CONTEXTO DE SALA DE AULA NA PERSPECTIVA DA CRÍTICA LITERÁRIA CONTEMPORÂNEA, subdividindo-se em quatro partes.

4.2.1 Quanto à abordagem, aos objetivos e aos procedimentos

Neste estudo, adota-se, quanto à abordagem, a metodologia de cunho quali-quantitativo. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Essa abordagem requer do pesquisador sua presença a fim de captar as subjetividades dos participantes. A abordagem quantitativa leva em consideração a quantificação, visto que as informações e opiniões são transformadas em números para posterior classificação e análise. Dessa forma, não se pode desassociar, nesta pesquisa, as abordagens qualitativa e quantitativa, visto que se apresentam interligadas.

Quanto aos objetivos, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, pois tem, segundo Gil (2008, p. 28), como principal objetivo descrever as características de determinada população ou fenômeno ou estabelecer relações entre variáveis. Na presente análise, a pesquisadora observa as características da turma e fim de descrevê-las, contudo, sem modificar ou influenciar na execução das atividades pelos alunos. Outro objetivo é analisar a utilização de minicontos para incentivar a leitura literária por alunos no Ensino Fundamental.

Esta análise, quanto às técnicas e métodos, configura-se em uma pesquisa documental, com base no Projeto Político-Pedagógico da escola e pelo planejamento anual de Língua Portuguesa para o 8º ano a fim de verificar dados do campo de estudo. Caracteriza-se também como uma pesquisa de cunho bibliográfico, sendo utilizados livros e artigos, cujas análises teóricas dão embasamento ao estudo e contribuem na escolha dos procedimentos que visam ao letramento literário a partir da leitura de minicontos em sala de aula. Assim, segundo Gil (2008),

enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 2008, p. 51).

Dessa forma, as fontes bibliográficas e documentais dão suporte à pesquisa na medida em que, respectivamente, fornecem a base teórica acerca da leitura literária e documentos que podem ser ainda analisados a fim de contribuir neste estudo.

Este estudo também se configura em pesquisa-ação, que é

um tipo de pesquisa social participante, com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2003, p. 14).

Essa cooperação entre pesquisador e participantes é essencial nesta pesquisa, pois facilita que as atividades de leitura literária em sala de aula obtenham bons resultados, estimulando o gosto pela literatura.

4.2.2 Delimitação do *corpus*

As atividades de leitura e escrita de minicontos realizadas pelos alunos durante a execução da pesquisa foram utilizadas como dados para análise. A entrevista, o questionário e as atividades diagnósticas serviram como base para identificar as preferências de leitura dos alunos, o nível de letramento literário, bem como para a elaboração das oficinas do projeto de leitura e escrita. O *corpus* analisado advém das observações dessas atividades, sendo utilizados minicontos da obra *Os cem menores contos brasileiros do século* (2014), do livro *Minicontos e muito menos* (2009), de Marcelo Spalding e o conto *A chuva que me traz Anita* (2002), do escritor piauiense Airton Sampaio. A seleção deste conto decorre do fato de que ler uma narrativa da literatura piauiense pode despertar nos alunos-leitores sentimentos de pertencimento ao local em que vivem e identificação com a obra e o autor.

Utilizou-se também o curta-metragem *Vida Maria* (2006), animação em 3D, para demonstrar como as histórias curtas – escritas ou em linguagem cinematográfica – podem atrair a atenção do leitor e narrar histórias que contêm introdução, desenvolvimento e conclusão. Destaca-se que não foi possível utilizar o acervo de livros da escola, visto que não foram encontrados textos pertencentes ao gênero miniconto.

4.2.3 Instrumentos de coleta de dados

O processo de observação realizado pela pesquisadora objetivou a coleta de dados para compreender as dificuldades dos alunos na leitura literária. Desse modo, realizou-se uma **entrevista despadronizada** (Apêndice A) com quatro perguntas abertas acerca do conhecimento prévio dos alunos sobre os gêneros literários conto e miniconto. A entrevista, de acordo com Gil (2002, p. 115, grifo do autor), “pode ser entendida como a técnica que envolve duas pessoas em uma situação ‘face a face’ e em que uma delas formula questões e a outra responde”. Esta etapa visou a perceber se os alunos possuíam informações básicas sobre o gênero conto e se conheciam ou conseguiam inferir, através da nomenclatura, o que é miniconto.

Posteriormente, foi aplicado um **questionário** (Apêndice B), contendo treze questões abertas e fechadas. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 201), “é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Este instrumento de coleta de dados foi selecionado por ser de fácil entendimento pelos alunos e por proporcionar respostas livres, pois não há interferência do pesquisador. O questionário objetivou coletar informações acerca do que o aluno costuma ler e escrever, e como é sua vivência com a leitura dentro e fora do ambiente escolar.

Prosseguindo com a coleta de dados, realizaram-se **atividades diagnósticas** (Apêndice C) para avaliar a leitura, escrita, compreensão e interpretação dos alunos. Para tanto, quatro oficinas foram aplicadas, envolvendo atividades escritas, orais e de dramatização de minicontos a fim de que os alunos se familiarizassem com o tema e que suas respostas servissem como base para reforçar ou refutar as hipóteses apresentadas.

Sobre a pesquisa exercida pelo professor, Bortoni-Ricardo (2008) afirma que

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33).

Desse modo, a pesquisa traz benefícios tanto para os alunos, que se aprofundam em diferentes conteúdos, quanto para o professor, que passa a refletir acerca de seu fazer pedagógico, ampliando os horizontes do processo ensino-aprendizagem. A interação obtida durante a pesquisa é salutar e transformadora para pesquisador e sujeitos da pesquisa na medida em que se estreitam os laços de confiança e afetividade, visto que estes conceitos são imprescindíveis no ensino.

4.2.4 Procedimentos para coleta e análise de dados

O processo de coleta de dados foi precedido da autorização concedida pela direção da escola para que a pesquisa pudesse ser realizada em sala de aula. A turma na qual se aplicou a pesquisa é a única turma de 8º ano que a pesquisadora ministra aulas e os alunos apresentam dificuldades em ler textos literários. Dessa forma, levando-se em consideração a recente inserção do gênero miniconto na BNCC como conteúdo dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, justifica-se, portanto, o critério de seleção da turma.

Para a coleta de dados, primeiramente, aplicou-se em uma aula a **entrevista despadronizada**, que necessitou de uma aula para realização. A entrevista iniciou-se com a pergunta: “Quais contos você já leu? Cite três.” a fim de que os alunos expusessem suas experiências e preferências na leitura de contos e, posteriormente, inferissem o que entendem por “miniconto”. Essa pergunta foi realizada porque, no ano anterior, a pesquisadora ministrou aulas acerca do gênero literário conto. Dessa forma, os alunos já conheciam o conceito, as características e haviam lido contos nas atividades de classe e de casa. As respostas dos alunos à primeira pergunta foram anotadas para posterior análise. Com base nas respostas apresentadas pela turma, surgiram outras perguntas, as quais compõem as quatro categorias de análise: experiências de leitura, conto preferido, inferir significado de palavra e contato com o gênero miniconto.

Devido ao fato de a professora e pesquisadora ministrar aulas nesta turma de 8º ano do Ensino Fundamental uma vez por semana e por duas horas, as atividades de coleta de dados apresentam essa lacuna temporal. Dessa forma, na semana posterior à entrevista, ocorreu a aplicação do **questionário**, cujas regras de preenchimento foram lidas pela professora a fim de sanar possíveis dúvidas e minimizar erros; visto que a professora não poderia auxiliar nas respostas. As treze perguntas do questionário versavam sobre as preferências de leitura dos alunos, as dificuldades encontradas e seus hábitos de leitura e escrita dentro e fora da escola. O questionário foi utilizado para obter dados quali-quantitativos.

As **atividades diagnósticas**, divididas em quatro oficinas, almejavam que os alunos fossem apresentados, na primeira oficina, a uma imagem a fim de que utilizassem seus conhecimentos de mundo, auxiliando na leitura e compreensão do conto que seria lido depois. Com foco no Setembro Amarelo, campanha de valorização da vida e de conscientização sobre o suicídio – pois as oficinas foram realizadas durante os meses de agosto e setembro de 2019 – abordaram-se os temas solidão, tristeza e isolamento social nas narrativas e imagens apresentadas. Fato que atraiu a atenção dos discentes, auxiliando-os na resolução das atividades.

Na primeira etapa da **análise dos dados**, tomando por base a similaridade de conteúdo, as informações coletadas na entrevista foram separadas em categorias temáticas, conforme o método de análise de conteúdo de Bardin (2011). E as informações obtidas nos questionários foram elencadas da seguinte forma: a) estatística descritiva – perguntas fechadas; b) análise descritiva ou análise temática – perguntas abertas.

Prosseguindo à segunda etapa da **análise dos dados**, foram selecionadas informações oriundas das atividades diagnósticas, estas exigiram a participação efetiva dos alunos-leitores: preenchendo lugares vazios, utilizando o conhecimento prévio e interagindo com o texto.

Porque o leitor não é um ser passivo no processo de leitura, pois esta ocorre de diferentes formas e a partir de suas experiências, diversas vezes, conduzindo o texto. Desse modo, para Bordini e Aguiar (1993, p. 83), “A atitude de interação tem como pré-condição o fato de que texto e leitor estão mergulhados em horizontes históricos, muitas vezes distintos e defasados, que precisam fundir-se para que comunicação ocorra”. Hans Robert Jauss denominava isso de “horizontes de expectativas”, convenções estéticas e ideológicas que estão presentes tanto na produção quanto na recepção dos textos. Nesse sentido,

uma vez que as expectativas do autor se traduzem no texto e as do leitor são a ele transferidas. O texto se torna o campo em que os dois horizontes podem identificar-se ou estranhar-se. Daí pode tomar a relação entre expectativas do leitor e a obra em si como parâmetro para a avaliação estética da literatura (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 83).

Desse modo, no processo de recepção, o leitor pode corresponder às expectativas do autor e identificar-se com o texto ou se opor a essas expectativas e rechaçá-lo. Cabe, portanto, ao leitor utilizar-se de critérios subjetivos na apreciação do texto, sem abandonar completamente os limites impostos pelo texto.

Com a finalidade de que os leitores desenvolvam uma postura crítica, bem como auxiliar no letramento literário de forma lúdica para os alunos, foram elaboradas oficinas visando à interação dos leitores com o texto e entre si. O leitor necessita identificar-se com o que lê e ser ativo no processo de leitura a fim de compreender textos diversos. Para tanto, nas oficinas, utilizou-se a sequência básica de Cosson (2012), composta pelas seguintes etapas: Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação. Essas etapas foram adaptadas para adequarem-se à realidade da turma e estão descritas a seguir:

I – Motivação: Na atividade “O julgamento do miniconto”, a turma foi dividida em três grupos: Grupo I, Grupo II e Júri. Encenou-se um julgamento e cada grupo representou um miniconto, o qual foi escolhido por sorteio a pedido dos participantes. Os grupos defenderam seus respectivos minicontos, argumentando por que os jurados deveriam ler determinada mininarrativa e como as lacunas possibilitavam a criatividade. Após as falas dos advogados, o júri reuniu-se e, por meio do voto da maioria, emitiu seu parecer, escolhendo um miniconto;

II – Introdução: Foram apresentadas informações acerca dos autores e organizadores das coletâneas de minicontos e contos que seriam lidos e analisados nas próximas atividades. Foram apresentadas as características do gênero literário miniconto para a turma, com o auxílio de atividades que mobilizaram os conhecimentos prévios dos alunos. E os alunos tiveram a oportunidade de manusear os pequenos livros de mininarrativas;

III – Leitura: Todas as atividades de leitura dos minicontos ocorreram em sala de aula. Nesta etapa, as obras escolhidas para leitura foram *Os cem menores contos brasileiros do século* (2004), organização de Marcelino Freire; *Minicontos e muito menos* (2009), de Marcelo Spalding; *Contos comprimidos* (2008), organizada por Fernando Neubarth; *Tardes com anões* (2011), compilação de Gal Meirelles; *Geração de 1970 no Piauí: contos antológicos* (2007), coletânea do professor e autor piauiense Airton Sampaio. Os alunos leram minicontos que variavam de uma palavra a poucos capítulos e leram também contos;

IV – Interpretação: Para auxiliar na interpretação das minificções, a partir da leitura de minicontos e contos, foram realizadas atividades de construção e desconstrução das narrativas, com base nos elementos da narrativa. Dessa forma, os alunos desenvolveram produções textuais que partiram do miniconto para o conto (construção) e, posteriormente, do conto para o miniconto (desconstrução). Ao final desta etapa, os alunos assistiram ao curta-metragem *Vida Maria* (2006) a fim de relacionar a extensão das mininarrativas com a duração do filme.

Essas atividades tiveram como objetivo orientar os alunos nas leituras dos minicontos, a fim de que exercitassem uma postura crítica diante das narrativas, permitindo, sob a mediação do professor, que fossem observadas as reações, interações e evolução dos discentes durante a realização das oficinas de leitura e escrita. Todo o material coletado nessas oficinas foi analisado e descrito nos resultados obtidos com as atividades, visando a comprovar a hipótese inicial que afirma que as mininarrativas estimulam o letramento literário. Os dados analisados permitiram que a proposta interventiva fosse elaborada com vistas ao letramento literário dos alunos. As oficinas realizadas contribuíram para a elaboração de um guia didático, que posteriormente será divulgado na comunidade escolar. O guia almeja a contribuir na prática pedagógica dos docentes de Língua Portuguesa a fim de que possam auxiliar os alunos a adquirirem mais autonomia no processo ensino-aprendizagem. Após as oficinas, a pesquisadora debateu e analisou os conteúdos com os alunos para que apontassem suas dúvidas e opiniões acerca das atividades realizadas.

O capítulo a seguir apresenta a descrição e análise dos dados coletados na entrevista, no questionário e nas atividades diagnósticas a fim de explicitar como ocorreu esta pesquisa em sala de aula. Para garantir a fidelidade dos dados, as falas dos sujeitos foram transcritas sem alterações. E, visando minimizar os riscos, os participantes não foram identificados. Desse modo, examinemos as respostas obtidas nas três etapas da investigação.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção, dividida em duas subseções, apresenta e analisa os dados que foram coletados durante as oficinas realizadas com os alunos, de acordo com uma análise de conteúdo de Bardin (2011). Nesta seção, pretende-se responder às questões norteadoras desta pesquisa. Para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos nas análises, os alunos foram identificados por meio de código alfanumérico de A1-F, A2-M a A30-M, identificando o sexo feminino ou masculino pelas letras F ou M.

5.1 Primeira Etapa de Análise dos Dados

Nesta subseção, a entrevista e o questionário foram utilizados como instrumentos de coleta de dados com a finalidade de analisar os resultados obtidos.

5.1.1 Entrevista

A entrevista, contendo 04 perguntas, foi realizada com os 30 alunos que frequentam às aulas na turma. O objetivo desta atividade foi identificar as vivências dos alunos com a leitura de minicontos, destacando suas preferências leitoras. As perguntas embasaram as 04 categorias de análise a seguir:

QUESTÃO 1 – CATEGORIA 1: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA

A primeira pergunta da entrevista questionou Quais contos você já leu? Cite três. E os alunos citaram os seguintes contos: *Pinóquio*, *João e Maria*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Cinderela* e *A bela adormecida*. A partir das respostas, percebe-se que os sujeitos leram, em sua maioria, contos de fadas e contos maravilhosos. Isso se deve, provavelmente, por serem os tipos de contos mais frequentes em livros didáticos e currículos escolares, e por estarem presentes no imaginário popular e em filmes. Cabe à escola e aos professores, incentivar também a leitura de contos modernos para que os alunos tenham contato com diversas leituras.

Nas respostas, figuraram duas fábulas *O leão e o rato* e *A lebre e a tartaruga*, o que denota que os alunos ainda possuem dificuldades em diferenciar o conto de outros gêneros narrativos. É necessário que o professor retome o conteúdo acerca dos gêneros narrativos e explicita aos sujeitos envolvidos na pesquisa que a fábula, apesar de narrar, difere do conto por

apresentar personagens que são animais com características humanas e por conter um ensinamento, denominado “moral”.

QUESTÃO 2 – CATEGORIA 2: CONTO PREFERIDO

Com a segunda pergunta, Qual conto você mais gosta?, buscou-se elencar, não apenas os contos preferidos, mas perceber os motivos que levam os alunos-leitores a escolher determinado conto. Os contos mais citados foram *A bela adormecida* e *Cinderela*, levando à constatação que os alunos preferem ler contos de fadas. O final feliz de ambos os contos foi a justificativa para a escolha da maioria.

Surpreendeu a pesquisadora o fato de que 07 alunos responderam “não sei” ou “não tenho [conto preferido]”. Não é possível afirmar se os alunos não quiseram responder ou se realmente não gostam de ler contos. Apenas o aluno A14-M não mencionou o nome do conto, mas o gênero “conto de terror”, o que demonstra a preferência por histórias assustadoras, que provocam medo, comuns em algumas franquias de livros e filmes atuais.

QUESTÃO 3 – CATEGORIA 3: INFERIR SIGNIFICADO DE PALAVRA

Ao serem indagados na questão 3, Com base na estrutura da palavra ‘miniconto’, qual seu significado?, quase todos os alunos responderam que miniconto é “um conto pequeno” ou “uma história pequena”. Muitos alunos não conheciam o vocábulo miniconto. Os alunos A7-F e A10-M inferiram, respectivamente, que miniconto é “uma história que contém poucas linhas” e “Significa uma história pequena, menor que o conto”. Já o aluno A16-M afirmou: “Eu acho que é um conto encurtado”. Todas essas respostas gravitaram em torno da extensão do miniconto, comparando-o com o conto; atingindo, portanto, o resultado esperado. Dentre as respostas, 05 alunos afirmaram não saber deduzir o que é miniconto.

Para comprovar as inferências realizadas, com o auxílio de dicionários e sob a supervisão da professora, os alunos pesquisaram os significados do termo “miniconto”. Sendo encontrados dois conceitos: “conto curto” e “conto de extensão mínima”, confirmando as antecipações dos alunos. A finalidade desta atividade foi, conforme Sim-Sim, (2007, p. 27), “enriquecer o léxico” dos alunos.

QUESTÃO 4 – CATEGORIA 4: CONTATO COM O GÊNERO MINICONTO

Na pergunta 4, Você já leu algum miniconto?, 15 alunos afirmaram nunca ter lido minicontos; demonstrando pouco contato com o gênero. Um dos motivos para isso, deve-se ao fato de o gênero não ser contemplado pelo livro didático, não sendo sequer mencionado. E

também porque, quando os estudantes acessam a internet, costumam se divertir com jogos on-line e passar muito tempo nas redes sociais. Dessa forma, a leitura em meio digital raramente contempla textos literários, pois a leitura, para os sujeitos da pesquisa, ainda é relacionada ao livro impresso.

5.1.2 Questionário

O questionário foi aplicado com 30 alunos de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental. Na lista de chamada havia 40 alunos, mas a turma possuía baixa assiduidade. Os resultados obtidos a partir desse instrumento de coleta de dados embasaram a presente análise.

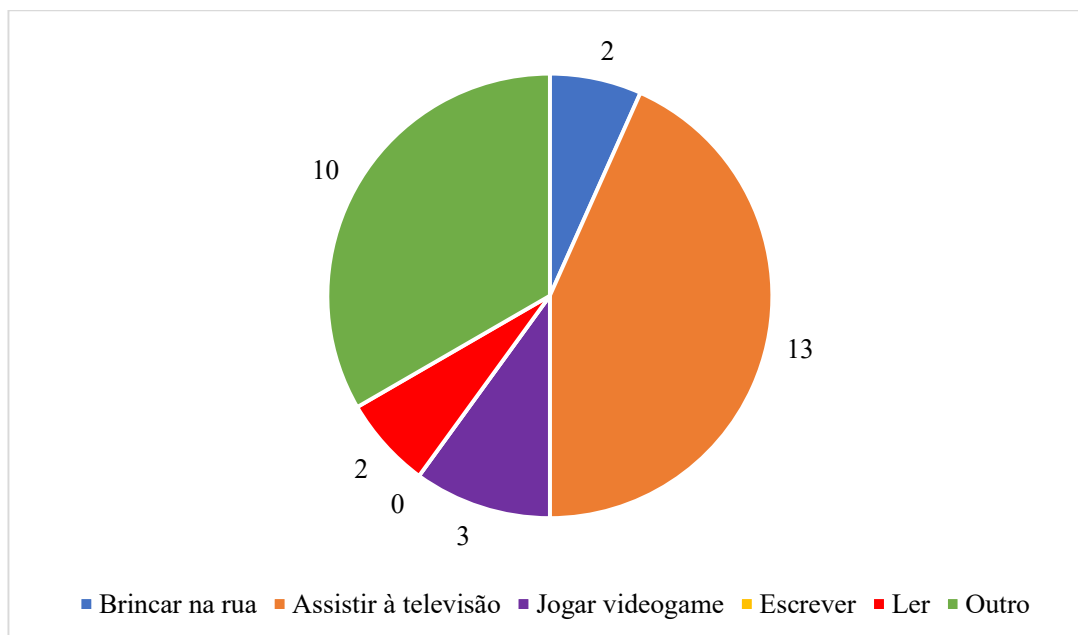
Após as explicações iniciais sobre como responder ao questionário, foram aplicadas 13 questões abertas e fechadas relacionadas às práticas de leitura e escrita dos alunos, tanto na escola quanto fora desta. Algumas das perguntas fechadas possuíam a opção “Outro” que, ao ser marcada, necessitava da resposta escrita do aluno. Após as análises dos dados, foram estabelecidas 09 categorias de análise enumeradas a seguir:

QUESTÕES 1 E 2 – CATEGORIA 1: RELAÇÃO ENTRE IDADE ATUAL E IDADE DE APRENDIZAGEM DA LEITURA

As duas primeiras perguntas serviram para caracterizar os alunos quanto à idade que tinham quando participaram da pesquisa e a idade na qual aprenderam a ler, auxiliando na percepção das dificuldades de leitura. Desse modo, 14 alunos tinham 13 anos, 15 alunos estavam com 14 anos e somente 01 aluna tinha 15 anos. Sendo que 16 sujeitos afirmaram ter aprendido a ler com 3 ou 4 anos de idade. A aluna A23-F assinalou que aprendeu a ler somente aos 9 anos. Ela apresentava dificuldades ao transcrever o que estava escrito no quadro e frequentemente não compreendia as atividades e textos lidos em sala de aula. A aluna também demonstrava problemas de caligrafia e frequentes erros de ortografia e concordância verbal.

QUESTÃO 3 – CATEGORIA 2: ATIVIDADES REALIZADAS FORA DA ESCOLA

Dentre os 30 alunos, 13 marcaram a opção “Assistir à televisão”, 02 apontaram como resposta “Ler” e nenhum aluno optou por “Escrever”. Ademais, 10 estudantes marcaram “Outro”, sendo que 07 destes escreveram como resposta “Mexer no celular”. Percebe-se que, quando estão fora do ambiente escolar, os alunos evitam atividades que eles relacionam à escola, como ler e escrever, preferindo atividades sedentárias. Essas respostas estão organizadas no gráfico 1:

Gráfico 1 – O que você costuma fazer quando não está na escola?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, extraído do questionário.

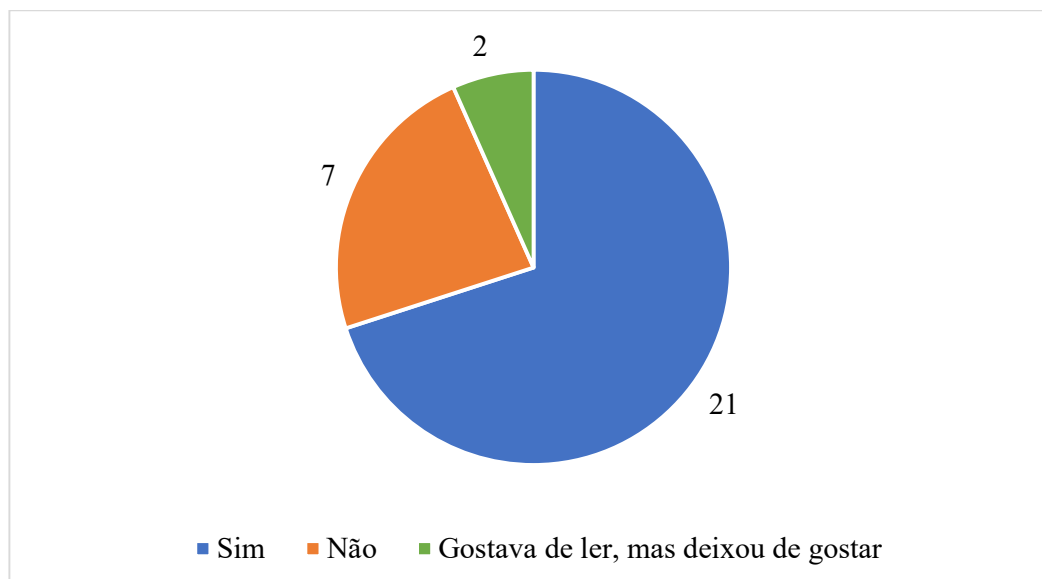
QUESTÕES 4 E 5 – CATEGORIA 3: LEITURA E FAMÍLIA

Nesta categoria, buscou-se quantificar se na casa das famílias dos estudantes havia livros além dos didáticos. As respostas mostraram que em quase 50% dos lares (14 alunos) não estão presentes outros tipos de livros. Na questão 5, que questionou “Seus pais ou responsáveis costumam ler histórias para você?”, 22 alunos, o que é muito para a amostra, apontaram que seus pais ou responsáveis nunca leram para eles, e 06 assinalaram “Eles liam, mas pararam de ler”. Por meio das respostas a essas duas questões, conclui-se que o hábito de ler textos, literários ou não, é prejudicado pela falta de livros nas residências e também pela falta de incentivo dos familiares que não compartilham momentos de leitura em casa.

Outro motivo é o subemprego ou o desemprego nas famílias dos alunos e, como consequência, compram alimentos e materiais de uso básico com o pouco dinheiro, não tendo como comprar livros. Além disso, gastar com livros não é uma prática comum para pessoas de baixa renda, pois ensina-se, desde muito jovens, a trabalhar para ajudar em casa.

QUESTÃO 6 – CATEGORIA 4: GOSTO PELA LEITURA

Nesta questão, questionou-se “Você gosta de ler?” e 21 alunos afirmaram sim, dentre estes, 15 do sexo feminino. Dos 07 sujeitos que assinalaram não, 05 são do sexo masculino. O gráfico 2 traz as respostas dos alunos:

Gráfico 2 – Você gosta de ler?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, extraído do questionário.

Nota-se que o gosto pela leitura também sofre influência da forma como a sociedade trata diferentemente mulheres e homens. Às meninas, são delegadas brincadeiras no lar e atividades domésticas a fim de que não saiam de casa, em virtude da ideia de “proteção” da reputação feminina. Já, aos meninos, concede-se o direito de brincar na rua. Nesse sentido, é provável que devido a isso as meninas passem mais tempo lendo que os meninos.

QUESTÕES 7 E 8 – CATEGORIA 5: GÊNEROS E LIVROS PREFERIDOS

Quanto ao gênero textual preferido, 13 alunos apontaram que gostam de ler “histórias em quadrinhos e mangás”, o que demonstra que a linguagem não verbal atrai a atenção dos alunos. Acerca das narrativas literárias, 06 alunos afirmaram gostar de histórias extensas – romances – e 03 assinalaram gostar das narrativas mais curtas – contos e minicontos. Isso resulta do fato dos livros mais lidos pelos sujeitos pertencerem aos gêneros textuais verbo-imagéticos ou serem romances *best-sellers*, difundidos através de filmes e séries. Os alunos citaram 15 títulos diferentes e o mais citado foi *O diário de um banana*, que narra o cotidiano e as aventuras de um garoto, sua família e amigos. Este livro confirma os resultados da questão 7, pois é classificado como um “romance em quadrinhos”. Constata-se que as imagens auxiliam na escolha dos alunos por determinados gêneros, permitindo que se dissemine a leitura de histórias em quadrinhos, narrativas literárias e demais gêneros escolares ou não.

QUESTÃO 9 – CATEGORIA 6: MOTIVOS PARA LER

Apenas o aluno A14-M marcou que “lê por obrigação”, sendo este um aluno que possui problemas de comportamento e dificuldades na ortografia. A maioria dos participantes da pesquisa (26 sujeitos) afirmaram que leem para “aprender algo novo” ou por “diversão”. Entre os 03 alunos que marcaram “Outro”, 01 aluna (A29-F) escreveu que “conhecer histórias de vida de personagens e entrar em uma aventura do livro” são os motivos para ler. Dessa forma, percebe-se que grande parte dos alunos possui o gosto pela leitura, faltando a aplicação de determinados textos que os motivem a ler mais. Nesse sentido, sobre o texto literário e sua adequada utilização em sala de aula, Antunes (2009) assevera que

Não fica descartada aqui a ideia de que se pode analisar questões linguísticas, em um poema, ou em um outro gênero da escrita literária. Afinal, os textos literários também são feitos com um léxico e uma gramática; o que não tem sentido é reduzir a leitura de um poema, por exemplo, à simples tarefa de identificar em seus versos categorias sintáticas ou morfológicas, sem qualquer consideração ao que isso implica para a construção da própria condição literária do texto (ANTUNES, 2009, p. 72).

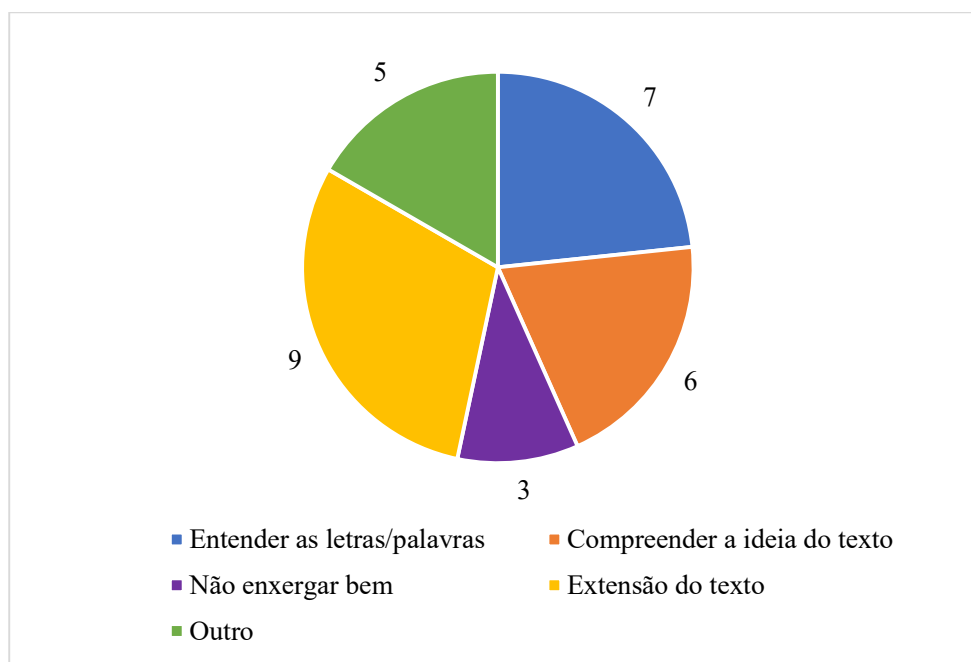
Os currículos escolares atuais focam na aprendizagem de gêneros textuais do cotidiano ou características gramaticais dos textos literários. Desse modo, a literatura pode, sem prejuízo, ser utilizada no ensino de outros conteúdos, no entanto, não se deve relegar ao sentido do texto literário uma posição inferior, pois isso afasta a ideia do prazer ao ler literatura.

QUESTÕES 10 E 11 – CATEGORIA 7: FREQUÊNCIA DE LEITURA

Na pergunta 10, perguntou-se acerca da frequência que os alunos liam textos não escolares e 22 responderam que raramente liam, e somente 04 afirmaram sempre ler textos não escolares. Os alunos não têm acesso a muitos livros literários, porque na escola não há biblioteca e por causa das condições socioeconômicas de suas famílias. Na questão 11, a maioria – 13 alunos – afirmou ter lido 1 ou 2 livros durante o ano de 2019. E, apesar de 06 alunos não terem lido nenhum livro, 05 assinalaram que leram 3 ou 4 livros, e 06 leram 5 ou mais livros. O que aponta que os poucos alunos que gostam de ler, leem bastantes livros.

QUESTÃO 12 – CATEGORIA 8: DIFICULDADES NA LEITURA

A maior dificuldade dos alunos reside na “extensão do texto (textos muito extensos)”, o que comprova o problema inicial desta pesquisa. Desse modo, as narrativas curtas seriam facilitadoras no processo de letramento literário. E, por serem bem aceitas pelos alunos, permitem o despertar do gosto pela literatura. A seguir, o gráfico 3 apresenta essas dificuldades:

Gráfico 3 – Qual sua maior dificuldade ao ler?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, extraído do questionário.

Os alunos relataram dificuldades de “entender as letras/palavras” e de “compreender a ideia do texto”. Isso demonstra que as metas de aprovação impostas pelas redes de ensino intensificam os problemas de decodificação de letras/palavras, acarretando em dificuldades na compreensão de textos. Conseqüentemente, os alunos perdem o gosto por atividades de leitura.

QUESTÃO 13 – CATEGORIA 9: PRÁTICAS DE ESCRITA

Acerca das práticas de escrita, a metade dos alunos afirmou nunca ter escrito nada e 09 alunos disseram que escreviam, mas pararam de produzir textos. Somente 06 sujeitos apontaram que costumam escrever poemas, contos etc., sendo que 05 desses alunos afirmaram, na questão 6, gostar de ler. Os alunos envolvidos nesta pesquisa não costumam produzir textos literários espontaneamente, dificultando na execução das demais atividades de escrita em sala de aula. A consequência disso é a dificuldade em responder criticamente questões subjetivas.

5.2 Segunda Etapa de Análise dos Dados

Esta subseção apresenta a análise dos resultados obtidos nas atividades diagnósticas, aplicadas por meio de quatro oficinas de leitura e escrita.

5.2.1 Atividades diagnósticas: oficinas de leitura e escrita

As atividades de leitura e escrita foram realizadas para comprovar a hipótese que os minicontos são capazes de auxiliar no interesse dos alunos pela leitura de textos literários, contribuindo com o letramento literário e formando sujeitos conscientes do seu papel na sociedade. Postula-se, pois, que a literatura, à medida que permite ao leitor exercer empatia com determinado personagem e compreender o mundo à sua volta, é instrumento de libertação.

5.2.1.1 Oficina 1: O julgamento do miniconto

A primeira oficina apresentou o gênero miniconto. A turma recebeu fotocópias dos minicontos *A paixão da sua vida*, de Marina Colasanti, e *O almante*, de Dilan Camargo. Ao receberem as mininarrativas, os alunos questionaram a professora-pesquisadora acerca da extensão das mesmas. A aluna A29-F perguntou: “Professora, o que isto? Um poema?!”). Aos risos, o aluno A10-M questionou se a palavra almante não estava escrita incorretamente: “Tia, esta palavra está errada! Era pra ser ‘calmante’ ou ‘amante’?”. Depois a professora perguntou se eles sabiam o que era miniconto. Os alunos disseram que conheceram o termo na entrevista que a professora realizou em sala de aula. A pesquisadora explicou para a turma que existem narrativas menores que o conto, recebendo a denominação miniconto. E que, apesar da pouca extensão, são capazes de narrar histórias. Pois os minicontos contêm os mesmos elementos do conto – personagens, enredo, narrador, tempo e espaço; valendo-se, diversas vezes, da supressão de alguns desses elementos da narrativa. É a manutenção abertura, a exatidão e o não dito que fazem do miniconto um novo gênero.

Em virtude de o gênero miniconto não integrar o livro didático, a professora, após conceituar o miniconto, utilizou slides para mostrar à turma outros exemplares do gênero. A docente apresentou os minicontos *O dinossauro*, de Augusto Monterroso, e *Confissão*, de Lygia Fagundes Telles. Durante a exibição dos slides, ao ler a mininarrativa de Monterroso o aluno A14-M afirmou: “Mas isso não é um miniconto?! Só tem uma linha!” e outro aluno comentou: “Não dá pra saber direito quem são os personagens. Esse tal de miniconto é muito estranho!” (A2-M). Percebe-se o estranhamento no primeiro contato com exemplares do gênero. Contudo, a maioria dos alunos gostou das mininarrativas e disseram que era “legal e divertido ler essas historinhas pequenas” (A11-F) e outra aluna, acerca da narrativa do autor guatemalteco, disse: “Eu também queria ver um dinossauro. Deve ser muito massa!” (A25-F).

Posteriormente, deu-se início ao julgamento dos minicontos para escolha de qual seria utilizado em um projeto de leitura futuro. Simulando um tribunal, dividiu-se a turma em três grupos, cada um com 10 componentes: dois grupos e um júri. A professora foi a juíza, mas neste caso, não poderia emitir sua opinião, apenas ouvir as defesas. Por sorteio, o Grupo I recebeu uma folha com o miniconto *A paixão da sua vida* e a minificção *O almante* ficou a cargo do Grupo II. Os dois grupos tiveram 20 minutos para elaborar suas defesas e indicar 03 componentes de seus respectivos grupos para realizar a defesa. Enquanto isso, o júri ajudou na organização do cenário do tribunal. O Grupo I escolheu os alunos A4-M, A11-F e A17-F, e o Grupo II indicou as alunas A13-F, A21-F e A27-F. As defesas iniciaram por ordem numérica dos grupos. Os alunos do Grupo I defenderam que o miniconto *A paixão da sua vida* deveria ser lido pelo júri por seu tema tratar da “valorização da vida” (A11-F) e porque “nunca sabemos o dia de amanhã” (A4-M). Após transcorridos os 5 minutos para a defesa da mininarrativa de Marina Colasanti, o Grupo II iniciou sua fala afirmando: “Nosso miniconto é muito melhor, porque tem uma palavra nova” (A27-F), “E porque fala de tratar bem das pessoas” (A13-F). A aluna A21-F, com a intenção de conquistar o voto dos jurados, defendeu o personagem médico do miniconto *O almante* e afirmou: “Eu queria que todo médico fosse assim! Eu acho que o júri gostou do médico também”. Depois das respectivas defesas, os 10 jurados saíram e se reuniram no refeitório da escola para votarem. Em caso de empate, haveria um sorteio para excluir o voto de um jurado. Após 5 minutos de discussões, o júri voltou para a sala de aula e emitiram sua decisão. O miniconto escolhido para o projeto de leitura foi *O almante*, do Grupo II, que obteve a maioria dos votos – 7 votos. Sobre a decisão, os jurados afirmaram: “Esse miniconto me deixou emocionada!” (A7-F); “Gostei mais dele porque é sempre bom ganhar um abraço quando a gente está triste” (A30-M). Ao final, a pesquisadora leu a sentença para confirmar a decisão do júri.

Esta atividade objetivou que os alunos conhecessem as características do gênero miniconto e fossem motivados a ler mininarrativas, bem como que os alunos explicitassem suas preferências na leitura de narrativas a fim de desenvolver a capacidade argumentativa. A oficina logrou seus objetivos, pois toda a turma interagiu e participou das atividades, bem como os grupos apresentaram bons argumentos na defesa dos minicontos.

5.2.1.2 Oficina 2: Quem te contou?

Com base nos estudos de Spalding (2008), a professora diferenciou os gêneros conto e miniconto, que havia citado na atividade anterior. O miniconto é uma narrativa muito breve e

que condensa o texto e mantém a narratividade. De acordo com Marcelo Spalding (2008), o gênero miniconto configura-se na interação texto-leitor, visto que o leitor preenche a narrativa.

Para instigar a curiosidade dos alunos, a professora iniciou a oficina entregando exemplares de coletâneas de contos e minicontos para que citassem as características percebidas ao folhear as obras. Os alunos manusearam as seguintes obras: *Os cem menores contos brasileiros do século*, *Minicontos e muito menos*, *Contos comprimidos*, *Tardes com anões* e *Geração de 1970 no Piauí: contos antológicos*. Os sujeitos apontaram que os livros eram bastante pequenos e que alguns minicontos possuíam somente uma palavra, enquanto outros textos possuíam três páginas. Fato que os levou a perceber que as narrativas mais extensas presentes no último livro citado eram, na verdade, contos. Os alunos assistiram ao vídeo *Miniconto: o máximo no mínimo* (DORF, 2017), que apresentou entrevistas com minicontistas, como Marcelino Freire. A turma ficou encantada ao ver o autor do livro que tinham folheado. A turma mostrou-se muito atenta em relação ao vídeo, demonstrando interesse em conhecer mais sobre o gênero. Após a exibição do vídeo, os alunos puderam sanar as dúvidas com a pesquisadora. Fotografias dos autores foram apresentadas a fim de que os alunos conhecessem os autores das obras que haviam folheado. Alguns alunos questionaram por que a primeira página do livro *Geração de 1970 no Piauí: contos antológicos* possuía um pequeno texto escrita à caneta. A professora explicou que o autor do livro, Airton Sampaio, foi seu professor na universidade e que ele lhe escreveu esse texto é o gênero textual dedicatória. A pesquisadora afirmou também que uma dedicatória torna um livro ainda mais especial.

5.2.1.3 Oficina 3: Tamanho não é documento: os encantos do miniconto

Vários alunos demonstraram interesse pelos livros e perguntaram à professora o valor dos livros, e se surpreenderam ao saber que, em geral, o preço é o mesmo de outros livros maiores. Um aluno disse: “Deus me livre dar R\$ 35,00 num livro!” (A10-M). Já outro aluno afirmou: “Os livros são bons. Eu, se fosse comprar, ia comprar esse vermelhinho aí”. A pesquisadora questionou o porquê e ele disse: “Porque é o que tem mais histórias boas, mesmo sendo pequeno”. Constatou-se, portanto, que a extensão dos minicontos desperta a curiosidade dos alunos, facilitando o letramento literário. Nesse sentido, de acordo com Cosson (2012),

devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2012, p. 23).

Segundo o autor, o texto literário não deve ser um pretexto, mas sim o núcleo no estudo da literatura na escola. Retirar a significação do texto provoca na literatura a perda da função de humanizar e do prazer de ler narrativas, as quais levam o leitor a preencher os lugares vazios. A leitura literária deve despertar o desejo por mudança nos alunos-leitores.

Nesta oficina, antes da leitura dos minicontos, foi requisitado que os alunos respondessem oralmente à pergunta: Quais características um texto deve ter para ser considerado miniconto? A turma respondeu com frases, como: “Eu acho que tem que ser pequeno” (A17-F), “Deve ter poucos personagens” (A22-M), “Precisa ser menor que o conto” (A27-F) e “Acho que deve contar uma história em poucas linhas” (A20-M). Constatou-se que os alunos assimilaram as características do miniconto, sendo são capazes de identificar e caracterizar o gênero. Neste momento, a leitura dos minicontos seguiu a sequência:

- Leitura em voz alta pelo professor: miniconto *Sorte* (2011), de Thiago Lins.
- Leitura em grupo: 5 grupos (A, B, C, D e E) com 6 componentes. Cada grupo escolheu 1 miniconto para analisar.
- Troca de livros de minicontos entre os grupos.

A leitura dos minicontos iniciou-se pelos títulos das mininarrativas. A pesquisadora pediu aos alunos da turma que opinassem oralmente acerca do questionamento: Com base na leitura do título, qual assunto será abordado na narrativa? A maior parte dos alunos antecipou de forma correta quais os possíveis conteúdos dos textos narrativos. Esta atividade também alcançou seu objetivo e foi realizada com a finalidade de “mobilizar o conhecimento prévio sobre o tema e antecipar conteúdos” nos alunos-leitores (SIM-SIM, 2007, p. 24). Após as leituras, os alunos expuseram suas opiniões. A28-M, componente do grupo D, disse que se emocionou com o miniconto *Eu ainda faço café para dois*, de Zak Nelson. O aluno A12-M afirmou que o miniconto *O homem estava invisível, mas ninguém percebeu*, de José María Merino, “foi o mais diferente”. A oficina atingiu seu objetivo, pois a turma leu as narrativas espontaneamente, realizando trocas de livros entre si, e compreendeu os minicontos.

5.2.1.4 Oficina 4: Casa de palavras: construção e desconstrução da narrativa

Nesta oficina, foi solicitado aos alunos atividades de construção – escrever contos a partir de minicontos, e atividades de desconstrução – escrever minicontos a partir de contos. Desse modo, os cinco grupos, pois permaneceu a divisão da oficina anterior, transformaram o miniconto lido por seu grupo em um conto. Para tanto, os alunos inseriram elementos da narrativa, preenchendo “as lacunas com suas projeções” (ISER, 1999, 106). Durante a

atividade, o aluno A22-M disse: “Professora, tenho preguiça de escrever!”. Já a aluna A7-F falou: “Tia, eu queria escrever mais, mas me deu um branco”. Esta atividade apresentou dificuldades, pois os alunos relutaram em escrever e os contos produzidos ficaram muito curtos.

Em um movimento inverso, os alunos desconstruíram a narrativa a partir da atividade Transforme o conto *A chuva que me traz Anita* em um miniconto. Cada grupo escreveu um miniconto. A aluna A3-F afirmou: “Eu gostei muito desse conto do seu professor, tia! Mas o personagem parecia triste. Por que a Anita e ele não ficaram juntos no final?”, percebe-se que a aluna se identificou com a narrativa, almejando um final feliz para o protagonista.

A seguir, a transcrição literal dos cinco minicontos produzidos pelos grupos:

- Grupo A: “A chuva me conhece.”

- Grupo B: “Um belo dia um homem estava numa bela chuva que lembrava uma mulher que ele gostava bastante, às vezes o vento levava ela e ele ficava muito triste até que um dia ele foi morar com ela.”

- Grupo C: “Me lembra Anita, bilhete molhado do meu bolso.”

- Grupo D: “A chuva e o vento que me trazem lembranças de uma paixão.”

- Grupo E: “A chuva que me inspira.”

Observa-se que os minicontos dos Grupos B e C contêm erros decorrentes da influência da oralidade na escrita. No início da atividade, alguns grupos apresentaram dificuldade, tendo resumido ou realizado transcrições de trechos do conto. No entanto, após a pesquisadora explicar novamente as características do miniconto, os grupos perceberam os erros cometidos e conseguiram produzir minificções a partir do conto. Finalizando a última oficina, os alunos assistiram ao curta-metragem *Vida Maria* (2006) para refletir sobre a importância de ler e escrever, e para comprovar que os minicontos, assim como os curtas, são capazes de captar a atenção do leitor e contar histórias. Portanto, a extensão da narrativa ou do filme não limita a compreensão do enredo pelo leitor/espectador. As atividades obtiveram êxito, pois, através da mediação da professora, os alunos assimilaram as narrativas, bem como a mensagem do curta-metragem.

Esta pesquisa culminou em uma **proposta de intervenção** que visa a auxiliar os professores no processo ensino-aprendizagem, possibilitando aos alunos o letramento literário a partir da leitura de minicontos. Na seção 6, apresentaremos o título da proposta interventiva e as motivações para sua elaboração.

6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Posteriormente à etapa das oficinas de leitura e escrita, constatou-se que a escassez de materiais de apoio dificulta a abordagem de minicontos em sala de aula. Nesse sentido, elaborou-se uma proposta interventiva que visa a auxiliar os professores de Língua Portuguesa em sua prática docente, oferecendo subsídios que permitam o letramento literário dos alunos de forma lúdica e motivadora. Dessa forma, esta pesquisa de mestrado tem como produto final o GUIA DIDÁTICO PARA PROFESSORES: LEITURA E PRODUÇÃO DE MINICONTOS EM SALA DE AULA, que apresenta atividades de leitura e escrita voltadas aos alunos de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Para a elaboração do guia, foram elencadas antologias de contos e coletâneas de minicontos. A partir dessas narrativas, elaboraram-se atividades de leitura e escrita, com foco no texto literário, visto que esvaziar o conteúdo das narrativas a fim de somente analisar questões gramaticais é desprezar o poder transformador dos textos literários. A literatura, antes de tudo, deve servir ao deleite.

O guia didático divide-se em 6 capítulos e contempla conceitos, características e atividades sobre minicontos para auxiliar professores e alunos no processo ensino-aprendizagem. As atividades buscam, com a ludicidade, que os alunos sejam instigados a ler e a escrever minicontos, visto que a identificação com o texto auxilia na compreensão. As atividades foram formuladas com base em livros contendo minicontos, dentre essas obras: *Os cem menores contos brasileiros do século* (2004), *Minicontos e muito menos* (2009), *Contos comprimidos* (2008), *Tardes com anões* (2011), e também com foco em contos curtos – dependendo do julgamento da crítica, podem ser considerados minicontos – dos livros *Contos da terra do sol* (2002) e *Geração de 1970 no Piauí: contos antológicos* (2007). A escolha dessas obras seguiu os critérios de relevância para o gênero miniconto, bem como o critério de literatura local, a fim de que a presença de autores piauienses auxiliasse na identificação dos alunos com as narrativas.

Desse modo, o guia pretende ser um material de apoio para o professor, em razão de o miniconto, mesmo compondo a BNCC, ainda não figurar como conteúdo em alguns livros didáticos, o que resulta em dificuldades na prática docente e na recepção dos alunos acerca deste gênero que desperta tanta curiosidade nos leitores.

A seguir, o produto final desta pesquisa:

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

FRANCISCA CAROLINA SOUSA SANTOS

GUIA DIDÁTICO PARA PROFESSORES:
LEITURA E PRODUÇÃO DE MINICONTOS EM SALA DE AULA

TERESINA (PI)
2020

APRESENTAÇÃO

Prezado(a) professor(a),

O presente guia didático aborda a leitura e a produção de minicontos em sala de aula, tendo como público-alvo professores de Língua Portuguesa de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Este guia configura-se no produto final da dissertação O MINICONTO NO CONTEXTO DE SALA DE AULA NA PERSPECTIVA DA CRÍTICA LITERÁRIA CONTEMPORÂNEA, do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), sob orientação da professora Dra. Stela Maria Viana Lima Brito.

Minicontos são narrativas bastante concisas, exigindo que o leitor preencha suas lacunas. O recente destaque obtido pelo gênero literário miniconto nos currículos escolares decorrente de sua inclusão no componente curricular Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – Anos Finais, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), motivou a pesquisa que fundamenta este guia. Neste estudo, analisou-se a utilização de minicontos para incentivar a leitura literária e a produção de minificção com alunos de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede municipal de Teresina-PI.

No decorrer da pesquisa, constatou-se que os alunos apresentavam dificuldades na leitura e compreensão de minicontos, visto ser o primeiro contato com minificções e em virtude de o livro didático não abordar esse conteúdo. Para solucionar esses problemas, fez-se necessária a mediação da pesquisadora para conceituar o gênero, bem como apresentar obras contendo mininarrativas a fim de que os alunos compreendessem o miniconto.

Dessa forma, surgiu a necessidade de se elaborar um guia didático com o propósito de auxiliar os docentes de Língua Portuguesa na leitura literária em sala de aula. Nesse sentido, este guia proporciona aos professores um suporte com atividades e estratégias de ensino, visando ao letramento literário dos alunos por meio da leitura e (re)escrita de minicontos.

Professor(a), espera-se que este guia coopere com sua prática docente e que, através de sua mediação, os alunos despertem o senso crítico e reflexivo, (re)descobrendo a fruição e o encantamento na leitura literária de mininarrativas.

Boa leitura e bom trabalho!

A autora

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	3
1 A MARIPOSA E O DINOSSAURO.....	5
2 QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO.....	10
3 MINIFICÇÃO E CINEMA.....	21
4 MINICONTOS DA TERRA DO SOL.....	25
5 DOSES DE LITERATURA.....	30
6 PEQUENOS LIVROS, GRANDES (MINI)CONTOS.....	35
REFERÊNCIAS.....	39

INTRODUÇÃO

Nas redes sociais, as mensagens chegam a todo momento e estão cada vez mais curtas, exigindo dos usuários respostas rápidas. Esse bombardeio de informações transformou a produção e a recepção dos textos. Desse modo, os minicontos² estão em consonância com a demanda dos leitores atuais, pois dinamizam a leitura literária nesta época em que 24 horas parecem insuficientes para cumprir as tarefas diárias.

Em virtude de ser utilizado como estratégia de leitura e construção da textualidade na BNCC e de ser um gênero recente nos currículos escolares do Ensino Fundamental, professores e alunos podem apresentar dificuldades ao analisar este conteúdo em sala de aula. Dessa forma, a relevância deste guia encontra-se no fato de ser um material de apoio para a prática docente, contendo atividades e metodologias que podem ser adaptadas pelo professor de acordo com a realidade de sua turma. Como aponta a autora portuguesa Inês Sim-Sim,

O ensino da compreensão da leitura tem de incluir, portanto, estratégias pedagógicas direccionadas para o desenvolvimento do *conhecimento linguístico* das crianças, para o alargamento das vivências e *conhecimento* que possuem sobre o *Mundo* e para o desenvolvimento de competências específicas de leitura (SIM-SIM, 2007, p. 9, grifo da autora).

A leitura de minicontos auxilia no letramento literário por serem narrativas objetivas e impactantes que, em geral, apresentam temas do cotidiano. Nesse sentido, as minificções fomentam o gosto pela literatura, contribuindo para o desenvolvimento do aluno-leitor, despertando o conhecimento do mundo e de si mesmo.

As atividades e estratégias de leitura deste guia didático possuem a finalidade de estimular a participação e a interação dos alunos com as mininarrativas. O guia é composto por 6 (seis) capítulos, totalizando 14 horas-aula³. Na **Introdução**, apresenta-se a estrutura e a relevância do guia para professores de Língua Portuguesa. No primeiro capítulo, **A mariposa e o dinossauro**, realiza-se uma avaliação diagnóstica e, posteriormente, aborda-se o conceito, a origem e as características do gênero miniconto.

² Neste guia, utilizou-se o termo “miniconto” por ser o mais difundido pela crítica para referir-se às narrativas curtas: mini, micro e nanocontos.

³ A hora-aula corresponde a 60 minutos. Professor(a), contudo, você deve adaptar as atividades do guia à sua realidade escolar.

O segundo capítulo, **Quem conta um conto aumenta um ponto**, revisa o gênero conto e apresenta os elementos da narrativa por meio da produção de mapas mentais e da contação de histórias. O terceiro capítulo, denominado **Minificação e cinema**, compara as mininarrativas do livro *Minicontos e muito menos* (2009), de Marcelo Spalding, com o curta-metragem *Impasse* (2008), com foco no preenchimento de lugares vazios pelos leitores/espectadores.

No quarto capítulo, intitulado **Minicontos da terra do Sol**, são analisadas as minificações dos escritores piauienses Airton Sampaio e Wellington Soares, bem como os livros *Contos de amor rasgados* (2010) e *Hora de alimentar serpentes* (2013), de Marina Colasanti. O quinto capítulo, **Doses de literatura**, utiliza jogos e estratégias de leitura de textos narrativos apresentados no livro *O ensino da leitura: a compreensão de textos* (2007), de Inês Sim-Sim, para analisar os mininarrativas da obra *Contos comprimidos* (2008), organizada por Fernando Neubarth.

Os minicontos dos livros *Os cem menores contos brasileiros do século* (2004) e *Tardes com anões* (2011), organizados, respectivamente, por Marcelino Freire e Gal Meirelles, e algumas minificações das obras *Contos comprimidos* (2008) e *Minicontos e muito menos* (2009) são analisados no sexto capítulo. Designado **Pequenos livros, grandes (mini)contos**, esse capítulo aborda a importância da mininarrativa em sala de aula, sendo sugeridas atividades para a produção de minicontos. O guia finaliza apresentando as **Referências**, que serviram como base teórica para sua elaboração.

Este guia didático sugere atividades e estratégias de leitura que visam a auxiliar o professor no processo de mediação da leitura de minicontos almejando o letramento literário de alunos do Ensino Fundamental. Nesse sentido, através da literatura o leitor sai da zona de conforto e conhece diferentes culturas, passando a enxergar o outro, não como um desconhecido, mas como um semelhante. Ler liberta e ensina a viver.

CAPÍTULO 1 – A MARIPOSA E O DINOSSAURO

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar avaliação diagnóstica com a turma para mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do miniconto. • Apresentar o conceito, a origem e as características do gênero miniconto.
Duração	2 horas-aula
Instruções	<ul style="list-style-type: none"> • Antes da leitura, mostre à turma fotografias, desenhos ou objetos que representem mariposas e dinossauros. • Peça que os alunos descrevam oralmente as características de mariposas e dinossauros. Depois cite características que os alunos, em geral, desconhecem: ciclo de vida das mariposas, quais dinossauros habitavam o Brasil etc. • Sem mencionar o termo “miniconto”, entregue aos alunos as mininarrativas sugeridas a seguir e peça que dois alunos façam a leitura em voz alta e, posteriormente, cada aluno da turma realize a avaliação diagnóstica.

O DINOSSAURO

Quando acordou, o dinossauro ainda estava lá.

Augusto Monterroso

Sonhou que era uma mariposa, e ao despertar não soube se era um homem que havia sonhado ser uma mariposa, ou uma mariposa que estava sonhando ser um homem.

Chuang Tzu

Instruções	<ul style="list-style-type: none"> • Sugere-se que as respostas da avaliação diagnóstica sejam lidas por dois alunos por questão, totalizando dez diferentes alunos ao final. Desse modo, os resultados obtidos serão analisados e debatidos de maneira rápida e atrativa pela turma.
-------------------	--

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

1. O que as duas narrativas têm em comum?

2. Qual história você achou mais interessante? Por quê?

3. Você já havia lido histórias tão curtas? Caso sua resposta seja afirmativa, onde leu essas narrativas (livro didático, pichação, livro paradidático, internet etc.)?

4. Você sabia que **miniconto** é o nome dado às narrativas que leu? Já conhecia esse termo?

5. Depois da leitura dos minicontos e de responder a esta atividade, defina o que você compreende como miniconto.

Instruções	• Professor(a), após análise e discussão das questões, conceitue e caracterize o gênero miniconto para seus alunos.
-------------------	---

MINICONTO

Conceito

O gênero miniconto é um conto bastante pequeno. A extensão da mininarrativa varia de uma palavra a alguns parágrafos. Porém não possui uma delimitação exata e, em razão disso, também é denominado microconto ou nanoconto. De acordo com Airton Sampaio, “microconto é a narrativa escrita com, no máximo, 140 caracteres” (BLOG AIRTON SAMPAIO, 2012). Já o nanoconto, em geral, possui até 50 letras.

Origem

O miniconto ganhou fama no século XX quando, em 1959, o escritor Augusto Monterroso publicou *O dinossauro*. Este, embora seja o miniconto mais famoso, não deu origem ao gênero. Pois, de acordo com Moisés (2012, p. 317), o miniconto cuja autoria é atribuída a Chuang Tzu é o mais antigo que se tem conhecimento e data do século IV a.C.

Somente na década de 1990, com a publicação da obra *Ah, é?* (1994), de Dalton Trevisan, que se inicia o formato contemporâneo do miniconto no Brasil. Parte dos minicontos desse livro têm origem em contos do próprio autor, levando a concisão ao extremo.

A limitação dos caracteres e a velocidade das informações nas redes sociais facilitam o acesso a esse gênero tão dinâmico e minimalista, visto que o leitor atual busca objetividade.

Características

No prefácio da obra *Contos comprimidos*, Moacyr Scliar afirma que “O miniconto é um salto dialético. A concisão aí faz com que os parâmetros habituais do conto deem lugar a outros, absolutamente originais” (SCLIAR, 2008 *apud* NEUBARTH, 2008, p. 10). Nesse sentido, conforme Marcelo Spalding (2007), o miniconto apresenta cinco características principais:

- 1) **Concisão:** a história contada pelo miniconto “precisa caber exatamente naquele pequeno tamanho, não mais, não menos” (SPALDING, 2007, p. 1).
- 2) **Narratividade:** Confere ao miniconto o *status* de narrativa, diferenciando-o “do haicai ou do poema em prosa” (SPALDING, 2007, p. 1).
- 3) **Efeito:** O efeito provocado no leitor é fundamental para ser uma boa narrativa.
- 4) **Abertura:** Ao ler as minificações e interagir com o texto, o leitor preenche as lacunas do miniconto por meio de suas vivências.
- 5) **Exatidão:** Cabe ao minicontista utilizar as palavras exatas para impactar o leitor.

Instruções	<ul style="list-style-type: none"> • A partir dos resultados da avaliação diagnóstica e após conceituar e caracterizar o miniconto, separe a turma em três grupos, entregue cópias e solicite que componentes de cada grupo leiam em voz alta os Textos I, II e III. • Os alunos devem ser capazes de perceber que os textos possuem temas semelhantes, mas pertencem a gêneros diferentes: notícia, poema e miniconto, respectivamente. • Professor(a), caso conheça algum conto com a mesma temática dos textos, insira-o. Você também pode escolher outro tema e trabalhar diferentes gêneros, porém pelo menos um texto deve ser miniconto. • Caso os alunos apresentem dificuldades, retome as características de cada um desses gêneros.
-------------------	--

Texto I

Por **André Bernardo**

SÍNDROME DA FEIURA IMAGINÁRIA: CONHEÇA A DISMORFIA CORPORAL

Quem tem transtorno dismórfico corporal vê defeitos onde não existem ou se incomoda demais com certas características na frente do espelho

O escritor tcheco Franz Kafka (1883-1924) costumava se referir à própria aparência de maneira depreciativa. Para ter ideia do tamanho de sua autoestima, “miserável” e “desprezível” eram alguns dos adjetivos mais usados em seus diários. Às vezes, ele cismava com os “ombros caídos”. Outras, implicava com os “braços desajeitados” ou com a “postura encurvada”. “Tinha pavor de espelhos porque eles refletiam uma feiura inescapável”, escreveu, certa vez. Não por acaso, em sua obra mais famosa, *A metamorfose*, o protagonista acorda um belo dia e se vê transformado em um inseto asqueroso.

Seria Kafka tímido, vaidoso ou antissocial? Tudo leva a crer que ele enfrentasse o chamado **Transtorno Dismórfico Corporal (TDC)**, um distúrbio que hoje atinge 2% da população, cerca de 4,1 milhões só no Brasil. Em tempos de redes sociais e culto à aparência em alta, o quadro encontra terreno fértil para crescer.

Homens e mulheres são vítimas em igual proporção. No entanto, os jovens entre 15 e 30 anos sofrem mais. “Quem convive com o TDC apresenta preocupação exagerada com algum defeito imaginário em sua aparência física”, define o psiquiatra Táki Cordás, um dos organizadores do livro *Transtorno Dismórfico Corporal — A Mente Que Mente*.

No tempo em que Kafka se recusava a comprar roupas novas só para não ter que prová-las na frente do espelho, o TDC atendia pelo nome de dismorfofobia – ou medo patológico de ser ou se tornar deformado. A condição foi descrita pela primeira vez na literatura médica pelo psiquiatra italiano Enrico Morselli, em 1886. Quase um século depois, em 1980, a Associação Americana de Psiquiatria (APA, na sigla em inglês) reconheceu a condição e a incluiu na terceira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Distúrbios Mentais, o DSM.

“Prevenir o TDC não é fácil porque se trata de uma condição com múltiplas causas: hereditárias, psicológicas e sociais”, explica o psiquiatra Marcel Higa Kaio, do Núcleo de Atenção aos Transtornos Alimentares da Universidade Federal de São Paulo. “Tudo que afeta a autoestima de alguém, como trauma ou bullying, pode contribuir para o surgimento de percepções distorcidas de sua aparência física”, elucida.

Fonte: <https://saude.abril.com.br/mente-saudavel/sindrome-da-feiura-imaginaria-conheca-a-dismorfia-corporal/> (adaptado).

Texto II**RETRATO**

Eu não tinha este rosto de hoje,
 assim calmo, assim triste, assim magro,
 nem estes olhos tão vazios,
 nem o lábio amargo.

Eu não tinha estas mãos sem força,
 tão paradas e frias e mortas;
 eu não tinha este coração
 que nem se mostra.

Eu não dei por esta mudança,
 tão simples, tão certa, tão fácil:
 – Em que espelho ficou perdida
 a minha face?

Cecília Meireles

Texto III**DISMORFIA**

O estranho no espelho parecia
 indagá-lo:
 – Quem é você?

Carolina Santos¹

¹ Autora do guia.

VOCABULÁRIO

Dismorfia: Insatisfação com a
 imagem corporal.

Instruções	<ul style="list-style-type: none"> • Após a leitura dos Textos I, II e III, os alunos devem ser capazes de identificar as diferentes estruturas dos textos lidos. • Faça uma síntese oral do livro <i>A Metamorfose</i>. • Antes da Atividade 1, pergunte aos alunos se já conheciam alguns dos termos presentes nos textos. • Os objetivos dessa atividade são: a) debater o tema; b) avaliar se os alunos sanaram as dúvidas apresentadas na avaliação diagnóstica.
-------------------	--

ATIVIDADE 1

1. Qual o tema em comum desses três textos?

2. Assim como no Texto I, você tem/teve problemas com sua imagem? Na sua opinião, o que deve ser feito para ajudar alguém que possui Transtorno Dismórfico Corporal – TDC?

3. O Texto II pode retratar uma etapa da vida. Essa etapa é a infância, adolescência, idade adulta ou terceira idade?

4. Formule hipóteses que podem ter levado o personagem do Texto III a não se reconhecer. (Professor(a), os alunos podem dar respostas como: TDC, embriaguez, loucura etc.).

5. Dentre os textos lidos, qual é um miniconto? Os demais textos são exemplares de quais gêneros textuais?

Instruções	<ul style="list-style-type: none"> • Verifique por meio das respostas apresentadas se os alunos identificam o gênero miniconto. • Anote as principais dificuldades dos alunos e revise-as.
-------------------	--

CAPÍTULO 2 – QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o gênero conto. • Produzir um miniconto a partir de um conto. • Produzir mapa mental com os elementos da narrativa. • Utilizar a contação de histórias para despertar o interesse dos alunos.
Duração	4 horas-aula
Instruções	<ul style="list-style-type: none"> • Este capítulo é subdividido em dois momentos com 2 horas-aula cada. • No primeiro momento, os alunos serão apresentados às características do gênero conto, bem como os elementos da narrativa por meio de mapas mentais. • No segundo momento, cada trio apresentará uma contação de histórias. • Individualmente, responderão à atividade 2 e produzirão um miniconto a partir do conto lido.

PRIMEIRO MOMENTO

Instruções	<ul style="list-style-type: none"> • Neste primeiro momento, professor(a), conceitue o conto e apresente os cinco principais elementos da narrativa. • Espera-se que a turma tenha estudado o conto no 7º ano. Caso contrário, detenha-se um pouco mais na caracterização do gênero.
-------------------	--

O QUE É CONTO?

O conto é uma narrativa curta, que contém unidade dramática e objetividade de lugar e de tempo, contendo, geralmente, os cinco principais elementos da narrativa a seguir:

- 1) **Personagem:** Elemento essencial em qualquer narrativa, visto que somente é possível contar uma história sobre alguém ou algo.
- 2) **Enredo:** Forma como os acontecimentos apresentam-se ao longo da narrativa.
- 3) **Narrador:** Quem conta a história, podendo ou não participar do que narra. Não deve ser confundido com o autor.
- 4) **Tempo:** O tempo da narrativa pode ser cronológico e seguir uma sequência temporal, ou psicológico e compreender as memórias e *flashbacks* dos personagens.
- 5) **Espaço:** Local em que ocorrem os fatos: praça, casa, cidade etc.

Instruções	<ul style="list-style-type: none"> • Depois de revisarem o gênero conto, separados em trios, lerão um conto escolhido pelo professor. • Após a leitura silenciosa, os trios produzirão um mapa mental contendo os elementos da narrativa lida. • Professor(a), os contos a seguir são apenas sugestões. Recomendamos que você os adequue à turma para estimular o interesse dos alunos pelas histórias narradas.
-------------------	---

CONTOS

1. *Casa tomada* – Julio Cortázar
2. *O gato preto* – Edgar Allan Poe
3. *O homem nu* – Fernando Sabino
4. *O gigante egoísta* – Oscar Wilde
5. *A moça tecelã* – Marina Colasanti
6. *A cartomante* – Machado de Assis
7. *Olhos d'água* – Conceição Evaristo
8. *O primeiro beijo* – Clarice Lispector
9. *Felicidade clandestina* – Clarice Lispector
10. *Dezembro no bairro* – Lygia Fagundes Telles

Instruções	<ul style="list-style-type: none"> • Como sugestão para escolha dos contos: <ol style="list-style-type: none"> a) Insira autores(as) negros(as); b) Inclua escritores(as) de sua cidade ou estado; c) Selecione, igualmente, tanto contos de escritores quanto de escritoras.
-------------------	--

MAPA MENTAL

Instruções	<ul style="list-style-type: none"> • Primeiramente, realize a leitura dramatizada do conto <i>O travesseiro de penas</i>, de Horacio Quiroga, pedindo a participação de alguns alunos nos diálogos do conto.
-------------------	---

O TRAVESSEIRO DE PENAS

Sua lua-de-mel foi um longo calafrio. Loura, angelical e tímida, o temperamento sisudo do marido lhe gelou as sonhadas fantasias de noiva. E no entanto ela o amava muito, às vezes com um ligeiro estremecimento quando, à noite, voltando juntos para casa, dava uma furtiva olhadela à alta estatura de Jordán, que na última hora não pronunciara uma só palavra. Ele também a amava muito, profundamente, mas sobre isso não dizia nada.

Durante os três meses – casaram-se em abril – viveram uma felicidade peculiar. Certamente ela teria desejado menos sobriedade nesse rígido céu de amor, uma ternura mais expansiva e menos controlada. Mas o impassível semblante do marido sempre a refreava.

A casa onde moravam também contribuía para seus calafrios. A brancura do pátio silencioso – frisos, colunas, estátuas de mármore – produzia a outonal impressão de um palácio encantado. Dentro, o brilho glacial do estuque, sem uma única e superficial fissura nas altas paredes, corroborava a desconfortável sensação de frio. Na passagem de uma peça para outra, os passos ecoavam por toda a casa, como se um longo abandono lhe tivesse aguçado a ressonância.

Nesse singular ninho de amor, Alicia passou todo o outono. Lançara um véu sobre os antigos sonhos e vivia como adormecida na casa hostil, sem querer pensar em nada até a hora em que chegasse o marido.

Não surpreendia que emagrecesse. Teve um ligeiro ataque de influenza que acabou se arrastando, insidiosamente, por dias e dias. Não melhorava nunca. Num fim de tarde pôde ir ao jardim, apoiada no braço do marido. Olhava para um lado e outro, indiferente. Jordán, com ternura passou-lhe a mão na cabeça, e Alicia pôs-se a chorar, pendurada em seu pescoço. Chorou longamente todo seu espanto calado, redobrando o pranto à mínima carícia. Depois os soluços foram diminuindo e ela continuou abraçada nele, sem mover-se e sem nada dizer.

Foi esse o último dia em que Alicia se levantou. No dia seguinte amanheceu prostrada. O médico de Jordán veio vê-la e recomendou repouso absoluto.

– Não sei o que ela tem – disse a Jordán em voz baixa, já na porta da rua. – É uma

fraqueza que não entendo. Sem vômitos, sem nada... Se amanhã despertar como hoje, manda me chamar.

No outro dia Alicia estava pior. Veio o médico e constatou uma anemia em progresso acelerado, completamente inexplicável.

Alicia não teve mais desmaios, mas era visível que caminhava para o fim. Durante o dia todo o quarto permanecia com a luz acesa e em silêncio. Corriam as horas sem que se ouvisse o menor ruído. Ela dormitava.

Jordán passava o dia na sala, também com todas as luzes acesas. Andava sem cessar de um lado para outro, com incansável obstinação, o tapete abafando-lhe os passos. De vez em quando entrava no quarto e continuava em seu mudo vaivém ao longo da cama, detendo-se um instante em cada extremo a olhar para a mulher.

Em seguida Alicia começou a ter alucinações. A princípio eram confusas, variadas, depois se fixaram no chão do quarto. Com os olhos desmesuradamente abertos, não fazia outra coisa senão fitar o tapete dos dois lados da cabeceira da cama. Uma noite, com o olhar fixo, abriu a boca para gritar, com as narinas e os lábios perlando suor.

– Jordán! Jordán! – clamou, por fim, rígida de espanto e sem deixar de vigiar o tapete.

Jordán acudiu e Alicia, ao vê-lo, deu um grito.

– Sou eu, Alicia, sou eu!

Ela olhou como perdida, logo para o tapete, tornou a olhar para o marido e, depois de um momento de atônita confrontação, acalmou-se. Sorriu e, tomando entre as suas a mão de Jordán, acariciou-a por uma longa meia hora, sempre tremendo.

Entre suas alucinações mais pertinazes, houve uma que era a de um antropoide no tapete, erguendo-se na ponta dos dedos e com o olhar cravado nela.

Os médicos voltaram a examiná-la, sempre em vão. Era uma vida que se acabava, dia a dia se dessangrando, hora a hora, sem que soubessem como e por que aquilo acontecia. Na última consulta, Alicia jazia em estupor enquanto lhe verificavam o pulso, um passando ao outro aquele braço inerte. Demoradamente a observaram em silêncio e depois passaram à sala.

– É um caso gravíssimo – e o médico de Jordán balançou a cabeça, desalentado. – Pouco ou nada se pode fazer.

– Era só o que faltava – desabafou Jordán, dedos tamborilando na mesa com violência.

Alicia se esvaía em subdelírios de anemia. Nas primeiras horas da tarde seu mal se atenuava, agravando-se com a chegada da noite. A doença parecia não avançar durante o dia, mas no dia seguinte ela amanhecia lívida, quase em síncope. Parecia mesmo que tão-só

durante a noite sua vida escorria em novas vagas de sangue. Ao despertar, tinha a sensação de estar esmagada na cama por um milhão de quilos. Desde o terceiro dia essa prostração não mais a abandonara. Mal podia mover a cabeça e não quis que trocassem os lençóis e a fronha. Seus terrores crepusculares avançavam agora sob a forma de monstros que se arrastavam até a cama e subiam laboriosamente pela colcha.

Perdeu a consciência. Nos dois dias finais delirou sem cessar à meia voz. As luzes continuavam funebremente acesas no quarto e na sala. No silêncio agônico da casa, ouviam-se apenas o delírio monótono que vinha da cama e os surdos passos de Jordán.

Alicia morreu por fim. A criada, entrando mais tarde no quarto para arrumar a cama vazia, olhou intrigada para o travesseiro.

– Senhor – chamou em voz baixa. – No travesseiro há manchas que parecem de sangue.

Jordán aproximou-se rapidamente. De fato, na fronha, em ambos os lados da concavidade deixada pela cabeça de Alicia, viam-se manchas escuras.

– Parecem picadas – murmurou a criada, depois de um instante de atenta observação.

– Traz a lâmpada para cá.

A criada levantou o travesseiro e logo o deixou cair, pálida, trêmula. Sem saber por quê, Jordán sentiu que seus cabelos se eriçavam.

– O que houve? – perguntou, rouco.

– Pesa muito – gaguejou a criada, sem deixar de tremer.

Jordán o ergueu. Pesava demais. Levaram-no para a mesa da sala e ali Jordán cortou a fronha e o envoltório interno. As penas à superfície voaram, e a criada, com a boca escancarada, deu um grito de pavor, levando as mãos crispadas aos bandós. No fundo, entre as penas, movendo lentamente as patas peludas, havia um animal monstruoso vivente e viscosa. Estava tão inchado que quase não se distinguia sua boca.

Noite a noite, desde que Alicia ficara acamada, aplicara aquela boca – aquela tromba, melhor dito – às têmporas dela, para sugar-lhe o sangue. A picada era quase imperceptível. A mudança diária da fronha havia impedido, a princípio, seu desenvolvimento, mas desde que a moça não pudera mais mover-se, a sucção fora vertiginosa. Em cinco dias e cinco noites ele esvaziara Alicia.

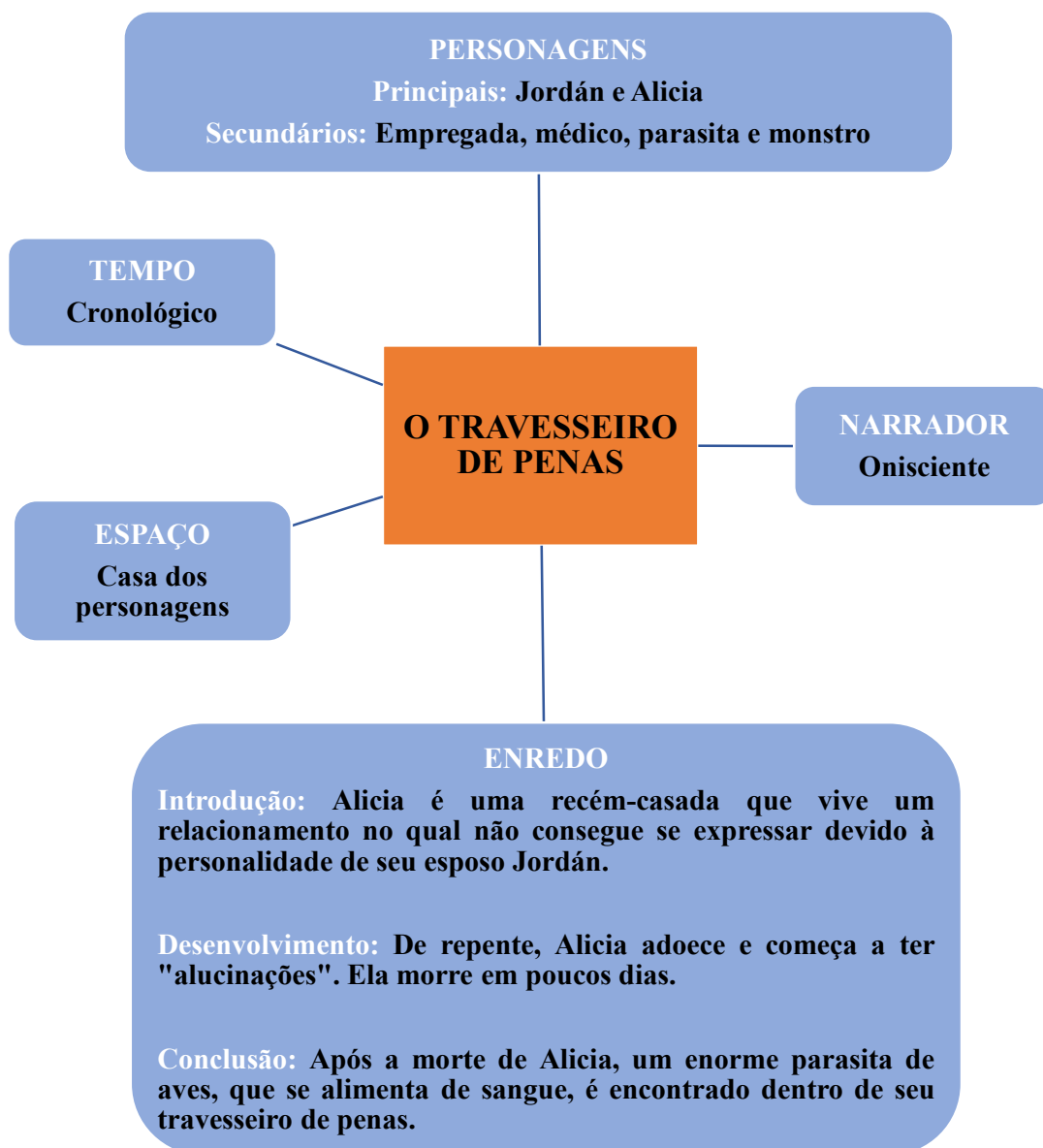
Esses parasitas das aves, diminuto no meio habitual, chegam a adquirir proporções enormes em certas condições. O sangue humano parece lhes ser especialmente favorável e não é raro que sejam encontrados em travesseiros de penas.

(QUIROGA, 2002, p. 9-14. Tradução: Sergio Faraco)

Instruções	<ul style="list-style-type: none"> • Após a leitura do conto, requisite a produção de um mapa mental. • Para a produção do mapa mental, apresente à turma o modelo a seguir e forneça folhas de papel A4, canetas, régua e lápis de cor para cada trio.
-------------------	---

MODELO DE MAPA MENTAL

Conto *O travesseiro de penas* – Horacio Quiroga



➔ Agora elaborem um mapa mental do conto que leram.

Instruções	<ul style="list-style-type: none">• É imprescindível que os alunos saibam produzir um mapa mental. Se necessário, acrescente uma aula acerca desse gênero neste primeiro momento.• O objetivo do mapa mental é que os alunos percebam detalhadamente cada um dos principais elementos que compõem a narrativa e para “desenvolver a compreensão global do texto” (SIM-SIM, 2007, p. 37).• Depois desta atividade, sugere-se que apenas você, professor(a), tenha acesso aos mapas mentais. Dessa forma, o elemento surpresa auxiliará no interesse da turma na contação de histórias.• O final deste primeiro momento deve ser dedicado ao planejamento da contação de histórias pelos alunos.
-------------------	---

SEGUNDO MOMENTO

Instruções	<ul style="list-style-type: none"> • No segundo momento, os trios apresentação para a turma o conto lido em formato de contação de histórias a fim de sintetizar o enredo. • A atividade de contação de histórias será gravada em vídeo. • Sorteie a ordem de apresentação. • De acordo com a extensão do conto e sua complexidade, estabeleça um tempo entre 5 e 10 minutos para cada trio. • Estimule um debate sobre as contações de histórias. • Pergunte aos alunos por que eles decidiram omitir alguns trechos e outros não. Com isso, espera-se que os alunos compreendam que o ato de contar permite a síntese do conto com mais facilidade. Assim, apesar de as narrativas estarem, oralmente, mais curtas, ainda mantém o enredo. • Para encerrar, os alunos devem expor seus mapas mentais na sala de aula. • A partir das atividades de elaboração do mapa mental e da contação de histórias, os alunos devem, individualmente, responder à Atividade 2 e produzir um miniconto.
-------------------	---

ATIVIDADE 2

1. Você se identificou com algum personagem do conto lido por seu trio? Qual?

2. Foi difícil condensar o conto em um mapa mental? Por quê?

3. A contação de histórias auxiliou na percepção das partes mais importantes do conto? Como você escolheu o que omitir e o que contar?

4. Enumere cinco palavras-chave do conto que leu.

Instruções	<ul style="list-style-type: none"> • Para auxiliar na produção do miniconto, apresentamos o miniconto <i>Sorte</i>, de Thiago Lins, que é uma releitura do conto <i>A viagem</i>, de Luís Pimentel. O miniconto traz um enredo condensado a ser preenchido pelo leitor.
-------------------	--

COM A PALAVRA, OS TEÓRICOS:

“Todos os textos literários são tecidos a partir de outros textos literários, não no sentido convencional de que trazem traços ou ‘influências’, mas no sentido mais radical de que cada palavra, frase ou segmento é um trabalho feito sobre outros escritos que antecedem ou cercaram a obra individual. Não existe nada como “originalidade” literária, nada como a “primeira” obra literária: toda literatura é ‘intertextual’” (EAGLETON, 2006, p. 207, grifo do autor).

A VIAGEM

O rapaz entrou em casa como quem entra no bar. Sentou em uma cadeira e estirou as pernas sobre o tamborete. Pegou a garrafa de cachaça no móvel ao lado da mesa e um copo na bandeja cheia de copos que ficava ao lado da garrafa. Serviu-se e tomou duas doses, uma seguida da outra, depois acendeu um cigarro. A sala estava na penumbra, iluminada apenas pela luz azulada da televisão que o pai assistia. O clarão do palito de fósforo iluminou o rosto do rapaz e o pai observou que ele tinha a barba por fazer. O pai viu que os sapatos do rapaz estavam sujos, largando tufos de terra sobre o tamborete, mas não reclamou. Apenas perguntou você vai mesmo e ele disse vou.

O pai quis saber se ele estava aborrecido com alguma coisa e ele disse que não. O pai então perguntou por que resolvera partir assim, tão de repente? Ele respondeu que era para não perder a oportunidade, o caminhão alugado pela empresa sairia de manhã bem cedo, levando todos os candidatos ao emprego. Queria aproveitar para não ser obrigado a ir depois, sozinho, ainda tendo que pagar a passagem.

Que tipo de trabalho é esse, meu filho?, o pai quis saber.

O rapaz não respondeu e amarrou a cara. E se serviu de mais uma dose.

O pai insistiu, me diga ao menos onde é. Respondeu que era na capital. A contragosto. O pai perguntou ao filho se já tinha separado todos os documentos, sem esquecer identidade e carteira profissional, e ouviu um muxoxo como resposta: não sou abestalhado, meu pai. O pai disse eu sei, filho, é só uma preocupação.

Está levando algum dinheiro?

Estou. O pouco que tenho.

Precisa de uma ajuda?

De jeito nenhum. Guarde suas economias, para as necessidades.

O pai perguntou se o filho sabia quanto ia ganhar e ele respondeu que não. Sabia ao menos se o ganho seria suficiente para as despesas? Ele respondeu que sim. Derramou mais uma dose de cachaça no copo e o pai disse pare de beber, vá se alimentar. Vá fazer essa barba e tomar um banho. Depois descansar, de manhã cedo precisa estar preparado para encarar a estrada.

Não sou eu quem vai dirigindo, reagiu o rapaz.

Mesmo assim, disse o pai.

O rapaz perguntou pela mãe e o pai respondeu que estava no quarto, onde mais estaria? Melhora nenhuma?, perguntou. Melhora nenhuma, foi a resposta. O pai disse vá se despedir dela, já que você vai sair bem cedo, e o rapaz disse que preferia não se despedir. Disse não quero olhar para a mãe daquele jeito que ela está. O pai disse você é quem sabe e reparou que o filho tinha os olhos molhados. O pai se levantou para desligar a televisão e o filho observou que ele também tinha os olhos molhados.

O pai disse vou dormir e já estava até mesmo de pijama. O rapaz desejou um bom sono. Pode aguardar que mandarei notícias. E não se preocupe com nada. O pai disse me despeço de você amanhã. O rapaz respondeu que ia madrugar.

Não tinha importância. O pai estaria acordado.

Bem cedo estava em pé diante do fogão, preparando café e esquentando na chapa umas bolachas que tirava do saco de papel. O rapaz acabava de colocar as roupas na sacola e penteava o cabelo diante do espelho do banheiro. O pai apontou o corte abaixo do queixo e o filho disse que fora gilete cega. O pai ofereceu uma loção pós-barba. Gosto mais de passar álcool mesmo, disse o rapaz, mas dessa vez sem qualquer impaciência.

Quer ovos quentes, para forrar bem o estômago?, o pai quis saber. O rapaz disse que não era preciso. Aí o pai lembrou que talvez ele não conseguisse comer nada tão cedo e o rapaz disse deixe, pai, que eu me ajeito. O deixe, pai, soou de maneira carinhosa. E foi com mais carinho ainda que o pai acabou de esquentar as bolachas.

O pai ficou olhando para o filho, enquanto ele tomava café, acendia o cigarro, entrava e saía do banheiro, conferia as peças de roupas na sacola, olhava para o quarto da mãe, parecia entrar no quarto, se afastava, bebia água do filtro que estava no canto, ao lado do fogão, olhava

para o quintal e depois para as paredes, assoviava para o passarinho, coçava a cabeça do cachorro.

O pai ficou olhando para o filho enquanto ele fechava o zíper da sacola, dizia até breve, pai, fique com Deus, e se afastava.

E assim o homem desconhecido que bateu na porta dois dias depois encontrou o pai. Era um fim de tarde e ele tomava uma cachaça no copo que o filho gostava de usar, olhando ora para a porta por onde o filho saiu e ora para o quarto onde o filho não entrou para se despedir da mãe.

O moço perguntou o senhor é o pai dele? Falou calmamente do acidente com o caminhão, como foi e como não foi, quem teve culpa e quem não teve, que o motorista da carreta é que descia a ladeira dirigindo desembestado, e foi falando tanta coisa que o pai não conseguia mais ouvir nem entender.

Por fim o moço disse como o pai deveria proceder para retirar o corpo, as roupas e os documentos do filho do instituto médico legal de não sei onde. Que outro caminhão da empresa estava à disposição para trazer todos os corpos de volta, mas que o pai tinha que ir até lá tal dia e tal hora, para aproveitar o carroto.

E do jeito que entrou, o moço saiu. Falando sem parar, agora já dizendo coisas como meus sentimentos, isso acontece, é da vida, descansou, Deus chamou, era um rapaz tão jovem, tão forte, tão bom e outras falas que o pai já não conseguia ouvir, pois só queria que ele fosse logo embora, para entrar no quarto escuro e abafado da doente e dar de uma vez por todas a notícia que estava para dar há quarenta e oito horas: o nosso filho viajou.

Luís Pimentel

Fonte: <http://oxe.insix.com.br/a-viagem/>

SORTE

O rapaz entrou em casa como quem entra no bar. Lembrou do pai deitado no sofá, manuseando freneticamente o controle da televisão. Depois de duas doses, disse tudo ao pai e partiu.

No dia seguinte, procederam com cuidado na retirada do corpo.

Thiago Lins

(BARBOSA *et al*, 2011, p. 81)

PRODUÇÃO DE MINICONTO

Instruções	<ul style="list-style-type: none"> • A partir das atividades realizadas neste capítulo 2, os alunos transformarão, individualmente, o conto que leram em um miniconto conforme as seguintes instruções: <ul style="list-style-type: none"> a) O miniconto deve conter entre 1 (uma) e 20 (vinte) linhas. b) Coloque o mesmo o título do conto ou, se preferir, crie um novo título. c) A transformação do conto em miniconto não é um resumo do conto. d) Sem reescrever trechos do conto, utilize elementos importantes do enredo. e) Escreva frases que carreguem a essência do enredo do conto. f) O miniconto não necessita utilizar todos os elementos da narrativa do conto. g) Se desejar, mude o foco narrativo para outro personagem. Desse modo, contará a história por outro ponto de vista.
-------------------	--

CAPÍTULO 3 – MINIFICÇÃO E CINEMA

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Preencher lacunas em curtas-metragens e minicontos. • Comparar o miniconto com um filme curta-metragem. • Discutir acerca do preconceito racial e da doação de órgãos.
Duração	2 horas-aula
Instruções	<ul style="list-style-type: none"> • Os temas transversais presentes no curta <i>Impasse</i> (2008) e nas mininarrativas do livro <i>Minicontos e muito menos</i> (2009) devem ser debatidos para que os alunos se identifiquem com o que assistem e leem.

Na minificção, assim como no curta-metragem, é possível contar uma história de forma concisa. Para tanto, o leitor/espectador preenche as lacunas durante e após o processo de ler a mininarrativa/assistir ao curta.

No curta-metragem *Impasse* (2008), os personagens, uma mulher negra e um homem branco, trocam olhares em uma viagem de trem. O título revela o impasse que o homem sente com a proximidade da mulher.

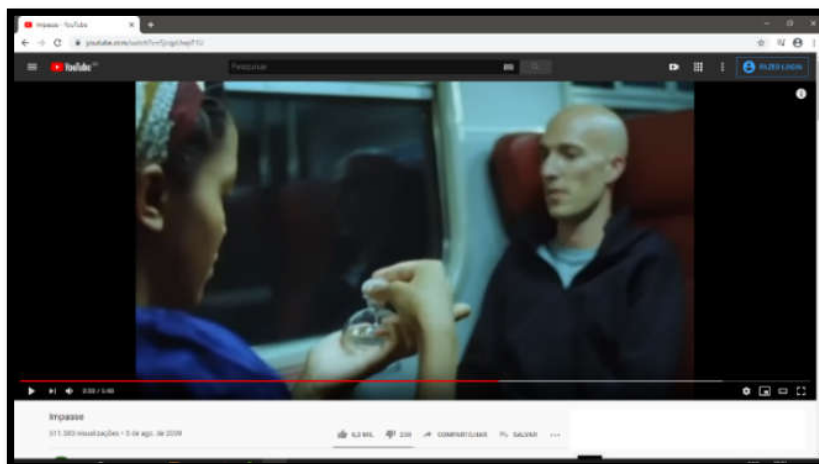
COM A PALAVRA, OS TEÓRICOS:

“O papel do leitor representa, sobretudo, uma intenção que apenas se realiza através dos atos estimulados no receptor. Assim entendidos, a estrutura do texto e o papel do leitor estão intimamente ligados” (ISER, 1996, p. 75).

ANTES DO FILME

Instruções	<ul style="list-style-type: none"> • Professor(a), inicie a aula apresentando o frame a seguir aos alunos. • Pergunte, oralmente, o que identificam na imagem: onde os personagens estão e o que a turma antecipa que acontecerá no curta-metragem. • Sugere-se que o objeto na mão da mulher seja encoberto para que os alunos possam imaginar o que é. • Indague o que significa “impasse”. Se não souberem, defina. • Explique que um filme curta-metragem possui até 30 minutos de duração. No caso deste curta, apenas 5 minutos. • Após essas perguntas iniciais, siga com a exibição do filme.
-------------------	---

Frame do curta-metragem *Impasse* (2008)



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=SjcqpUwpP1U>

APÓS O FILME

Instruções	<ul style="list-style-type: none"> • Explique o que é nazismo e <i>skinheads</i>. • Debata com os alunos acerca do preconceito racial. • Depois, requisiute que os alunos respondam à Atividade 3 acerca do curta e das antecipações.
-------------------	--

ATIVIDADE 3

1. As antecipações que você realizou antes da exibição do filme foram confirmadas? Quais?

2. O que você mais gostou no curta? E o que você não gostou?

3. A duração e o preenchimento de lugares vazios para a compreensão do filme *Impasse* faz com que o curta assemelhe-se mais com o conto ou com o miniconto? Explique.

4. Você ou alguém que conhece já foi vítima de racismo? O que deve ser feito para diminuir o preconceito racial?

5. Não é possível saber o que ocorre após a mulher descer do trem. Preenchendo as lacunas textuais, crie um final alternativo para o curta-metragem.

Instruções	• Professor(a), explique a seus alunos que o curta-metragem se assemelha ao miniconto, pois, em ambos, o leitor/espectador preenche as lacunas.
-------------------	---

ANÁLISE DE MINICONTOS

Instruções	• Peça que os alunos, em duplas, leiam os minicontos e respondam às análises a seguir. Antes da análise do miniconto I, pergunte aos alunos quais “pedras” estão em seus caminhos.
-------------------	--

I

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

(SPALDING, 2009, p. 45)

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

Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.

Carlos Drummond de Andrade

ANÁLISE DO MINICONTO I

1. Em relação ao poema de Drummond, o miniconto de Spalding apresenta

- a) antítese.
- b) sinônimo.
- c) hipérbole.
- d) intertextualidade.

2. Spalding apresenta como temática o/a

- a) tédio.
- b) violência urbana.
- c) caos no transporte público.
- d) precariedade da escola pública.

3. Por que foram utilizadas as reticências no final do miniconto?

Instruções

- Antes do miniconto II, indague os alunos acerca das profissões socialmente valorizadas e desvalorizadas.

II

Maria acorda, pega ônibus cheio, toma chuva, recebe ordens, lava passa esfrega limpa encera cozinha costura seca estende guarda arruma lava passa esfrega limpa encera cozinha costura seca estende guarda arruma lava passa esfrega limpa encera cozinha costura seca estende guarda arruma lava passa esfrega limpa encera cozinha costura seca estende guarda arruma.
Nós pagamos um salário mínimo.

(SPALDING, 2009, p. 13)

ANÁLISE DO MINICONTO II

1. Qual é a profissão da personagem Maria?

2. Observe que não há o emprego de vírgulas para separar os verbos que indicam as ações de Maria, e que essas ações se repetem. Além de receber um salário mínimo. O que você deduz sobre o trabalho de Maria?

Instruções

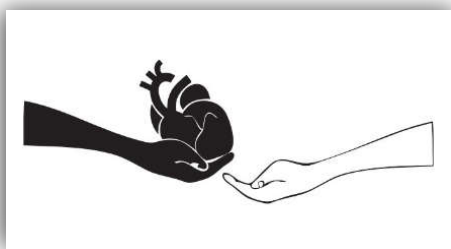
- Sem mostrar a ilustração que acompanha o miniconto III no livro de Marcelo Spalding, peça que os alunos leiam a mininarrativa.
- Após a leitura pelos alunos, cole a ilustração no quadro.

III

No dia em que Paulo se foi, o coração de João voltou a bater forte, a filha de Maria livrou-se da hemodiálise, a avó de Pedro viu a neta pela primeira vez, a espera de Mateus terminou.

Com sorrisos e abraços, as quatro famílias secaram as lágrimas da perda de Paulo.

(SPALDING, 2009, p. 23)



ANÁLISE DO MINICONTO III

1. Qual o tema do miniconto?

2. Qual é a importância de se debater esse tema?

3. Após observar a ilustração, as antecipações que você realizou se confirmaram?

4. Explique por que foi utilizada a antítese “sorrisos e abraços” / “lágrimas”?

Instruções	<ul style="list-style-type: none"> • Nessa análise, espera-se que os alunos sejam capazes que compreender que o miniconto aborda a doação de órgãos. • A antítese no final do miniconto sugere a dualidade de sentimentos que ocorre pela perda de uma vida e pela oportunidade que outros terão ao receber os órgãos. • A minificação também sugere que a felicidade dos parentes dos receptores abrandou a dor da perda dos parentes de Paulo. Os não ditos do miniconto nos permitem preencher as lacunas de diversas formas.
-------------------	---

CAPÍTULO 4 – MINICONTOS DA TERRA DO SOL

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a minificação piauiense. • Analisar minicontos de Marina Colasanti.
Duração	2 horas-aula
Instruções	<ul style="list-style-type: none"> • Professor(a), neste capítulo você analisará minificações dos autores piauienses Airton Sampaio e Wellington Soares, e um miniconto de Marina Colasanti.

O título deste capítulo faz referência à obra *Contos da terra do sol*, do escritor piauiense Airton Sampaio. A obra, que teve sua primeira edição publicada em 1986, reúne 9 (nove) contos

– alguns tão concisos que podem ser considerados minicontos. Em 2002, a editora Corisco lançou a 2ª edição. O autor publicou contos, crônicas e artigos em jornais, revistas e blogs. Dedicou-se também à produção de mini e microcontos.

PARA SABER MAIS!

Entre 2008 e 2015, Airton Sampaio manteve um blogue, cujo domínio é <http://airtonsampaio.blogspot.com/>, postando diversos textos, inclusive mini e microcontos.

Sampaio integrou o Grupo Tarântula de Contistas. Para conhecer a obra do grupo, acesse o blogue Confraria Tarântula em <http://confrariatarantula.blogspot.com/>.

Marina Colasanti, mais conhecida por seus contos, publicou as obras *Contos de amor rasgados* e *Hora de alimentar serpentes*, que trazem minicontos. A autora é uma entusiasta do gênero miniconto.

COM A PALAVRA, OS TEÓRICOS:

“Considerando a extrema brevidade dos minicontos, havia-se tornado evidente para mim que não os queria apenas como pequenos fragmentos intelectuais, um punhado de moscas, mesmo que interessantes, com que o leitor ficaria ao fim do livro. O que eu queria era usar os minitextos para construir um painel mais amplo, exatamente como os fragmentos de um mosaico” (COLASANTI, 2014, p. 158).

Instruções	<ul style="list-style-type: none"> • Inicie a aula questionando os diferentes significados da palavra “manga”. Escreva no quadro as seguintes frases e solicite que digam o significado da palavra destacada em cada frase.
-------------------	--

Frase 1: Aquela blusa não tem **manga**.

Frase 2: Ontem comemos **manga** e abacaxi.

Frase 3: Ele sempre **manga** quando eu canto.

Instruções	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos devem perceber a polissemia do termo “manga” e diferenciar seus significados: parte da roupa, fruta e sinônimo de sorrir, respectivamente. • Utilize ilustrações. • Agora apresente dois minicontos com títulos semelhantes. • Explique a seus alunos que no miniconto o título, quando há, é de suma importância para a compreensão da narrativa. Sendo, às vezes, a chave da compreensão. • Antes da leitura, pergunte aos alunos se conhecem alguém que possui tendências suicidas ou que se automutila. Explique acerca da importância de procurar ajuda psicológica. • Os alunos responderão à Atividade 4.
-------------------	---

ATIVIDADE 4

Leia os minicontos a seguir e responda às questões 1 e 2.

<p>ATO FALHO</p> <p>Sozinho, demais, no apê. Trancou a porta da cozinha. Fechou o basculante. Pôs algodões nas frestas. Ligou o gás. Deitou, de bruços, no chão. Surpreendeu-se numa cama de hospital. Doutor, quem teria sido o merda que...</p> <p style="text-align: right;">(SAMPAIO, 2012. Disponível em: https://confrariatarantula.blogspot.com/2012/09/ato-falho.html)</p>
<p>DEPOIS DO TERCEIRO ATO</p> <p>Difícil, para aquela atriz, não é suicidar-se todas as noites no terceiro ato. É voltar à vida para receber os aplausos.</p> <p style="text-align: right;">(COLASANTI, 2013, p. 27)</p>

1. Nos minicontos, a palavra “ato” aparece no título. De acordo com os respectivos significados dessa palavra, complete o quadro com os numerais 1 e 2.

- 1 = divisão de uma peça teatral.
2 = atitude, ação.

ATO FALHO	
DEPOIS DO TERCEIRO ATO	

2. Crie um final alternativo – no máximo 5 linhas – para o conto *Ato falho*, inserindo o personagem que interrompeu a ação do protagonista no apartamento.

Leia o miniconto a seguir e responda às questões 3 a 5.

A PAIXÃO DA SUA VIDA

Amava a morte. Mas não era correspondido.

Tomou veneno. Atirou-se de pontes. Aspirou gás.

Sempre ela o rejeitava, recusando-lhe o abraço.

Quando finalmente desistiu da paixão entregando-se à vida, a morte, enciumada, estourou-lhe o coração.

(COLASANTI, 2010)

3. Os minicontos *Ato falho* e *A paixão da sua vida* possuem como temas em comum

- vida, morte e suicídio.
- ciúmes, vida e saudade.
- morte, felicidade e certeza.
- suicídio, morte e solidariedade.

4. No último parágrafo da minificção *A paixão da sua vida*, ocorre o que podemos chamar de

- dúvida.
- gratidão.
- ironia do destino.
- perdão do protagonista.

5. Sugira ao protagonista do miniconto *A paixão da sua vida* dois motivos pelos quais ele deve aproveitar a vida.

Leia o miniconto a seguir e responda à questão 6.

COM O OLHAR

Entediava-se. A vida era um peso, chumbo nas veias. Bateu sua juventude contra as pedras como as lavadeiras no rio batem suas roupas. Puiu o tempo que lhe havia sido destinado. Depois, um dia, surpreendeu-se entediado do tédio, e acompanhou com o olhar o voo de uma borboleta. Só com o olhar. Há muito havia perdido as asas.

(COLASANTI, 2013, p. 34)

6. Após a leitura do miniconto *Com o olhar*, pode-se afirmar que
- aborda a vida dos colecionadores de borboletas.
 - retrata um personagem que possui gosta de praia.
 - apresenta a vitalidade de um ancião que cuida de borboletas.
 - o personagem, quando jovem, perdeu os movimentos corporais.

Leia o miniconto a seguir e responda às questões 7 a 10.

ESPREITA

Toda noite eu ficava, antes de dormir, observando a leveza dos gestos de uma víbora no instante de atacar sua presa, através de movimentos lentos e golpes rápidos, não dando ao inseto tempo sequer de perceber a proximidade da morte.

Aquilo me dava, não sei por quê, um estranho sossego interior, levando-me a adormecer sobre os percalços do cotidiano, abraçado à vida com receio de que ela escapasse dos meus dedos.

Ontem à noite percebi a víbora inquieta e só então notei que ela não tinha mais o que comer, já tendo devorado tudo ao seu redor. No momento, com o dia quase claro, permaneço acordado tentando desvendar o que passa pela cabeça dela, cujos olhos me medem de alto a baixo.

(SOARES, 1991 *apud* SAMPAIO, 2007, p. 148)

7. No trecho “movimentos lentos e golpes rápidos”, qual a figura de linguagem presente?

8. No 1º parágrafo, pode-se inferir que a víbora comeu um rato? Por quê?

9. Qual o tipo de narrador do miniconto?

10. Reescreva o miniconto *Espreita* sob o foco narrativo da víbora.

CAPÍTULO 5 – DOSES DE LITERATURA

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender minicontos por meio de jogos. • Analisar mininarrativas da obra <i>Contos comprimidos</i> (2008). • Utilizar estratégias de leitura de textos narrativos para compreender minicontos.
Duração	2 horas-aula
Instruções	<ul style="list-style-type: none"> • Com base em Sim-Sim (2007), você utilizará estratégias para auxiliar na leitura de textos narrativos, em especial, minicontos. • Os jogos propostos neste capítulo visam a atrair o interesse dos alunos e auxiliar na compreensão de minicontos. • O livro <i>Contos comprimidos</i> (2008) tem como temática a saúde.

Em *O ensino da leitura: a compreensão de textos*, Inês Sim-Sim (2007) traz uma subseção dedicada ao ensino da compreensão de textos narrativos. Os jogos e brincadeiras auxiliam na compreensão das narrativas, visto que estimulam os alunos a participar da aula como protagonistas do processo ensino-aprendizagem.

As atividades propostas neste capítulo são de fácil aplicação e compreensão. Desse modo, toda a turma pode participar, mesmo em escolas com poucos recursos.

COM A PALAVRA, OS TEÓRICOS:

“O grande objectivo da narrativa é a recreação de quem lê ou ouve, provocando respostas emocionais (surpresa, curiosidade, medo, satisfação) no leitor ou no ouvinte” (SIM-SIM, 2007, p. 35).

JOGOS

Instruções	<ul style="list-style-type: none"> • Com o objetivo de desenvolver a compreensão textual, Sim-Sim (2007, p. 42) sugere uma atividade de identificação de palavras-chave por meio de uma cruzadinha. • Adaptamos essa atividade e desenvolvemos a cruzadinha Miniconto em palavras para responder, individualmente, às perguntas acerca da minificção.
-------------------	--

MINICONTO EM PALAVRAS

Leia o miniconto *Apego*, de Marcelo Spalding, e complete a cruzadinha.

APEGO⁴

Lembro de um dia da minha meninice quando parei diante do retrato da nossa família: mamãe e papai exibindo seus gêmeos com orgulho numa praia qualquer do nosso litoral. Devo ter permanecido ali algum tempo, até meu pai se aproximar, me pegar no colo e me acomodar em sua cama. Sem virar o rosto, perguntei:

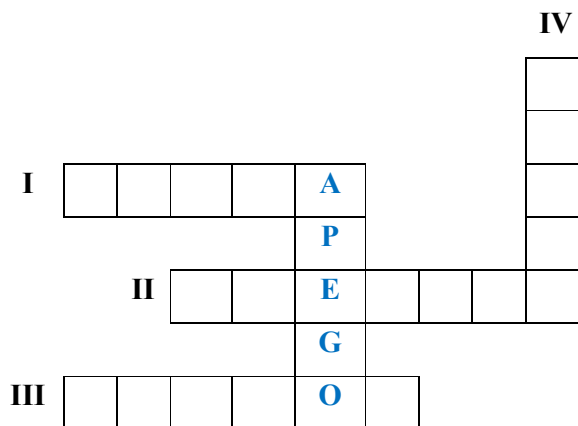
– Pai, por que a mamãe foi pro céu?

Respondeu enquanto apertava forte minha mão:

– Pra não deixar teu irmãozinho sozinho lá, filho.

(NEUBARTH, 2008, p. 80)

⁴ O miniconto *Apego* foi publicado, em versão reduzida, no livro *Minicontos e muito menos* (SPALDING, 2009, p. 21).



- I. Local mencionado no miniconto.
 II. Sinônimo de “apego”.
 III. Relação de parentesco entre as crianças do retrato.
 IV. Provável estado civil do pai.

A ORDEM DOS FATORES ALTERA O RESULTADO

Instruções	<ul style="list-style-type: none"> • Sim-Sim (2007, p. 42-43) sugere uma atividade de sequencialização das ideias centrais da história. • Para tanto, elaboramos o jogo A ordem dos fatores altera o resultado, no qual utilizamos a sequência de Sim-Sim com adaptações.
-------------------	--

Leia o miniconto *O almante*, de Dilan Camargo, e siga as instruções.

O ALMANTE

O homem, com o rosto triste, entrou no consultório.

– Preciso um comprimido de algum almante, doutor.

O médico perguntou:

– O senhor quer dizer... um calmante?

– Não! Eu disse um almante mesmo.

– O que o senhor está sentindo?

– Não sinto nada. Estou sem alma.

O médico saiu detrás da sua mesa, aproximou-se do homem e deu-lhe um abraço.

– Já me sinto melhor. Que remédio é esse, doutor?

– O abraço!

- É um bom remédio!
- O abraço é uma transfusão de alma – disse o médico.
- Quanto custa?
- Um abraço não tem preço.

(NEUBARTH, 2008, p. 46)

Materiais: 7 tiras de cartão: 1 em branco e 6 contendo informações importantes do texto.

Exemplos de possíveis tiras (Estão em ordem cronológica):

O homem chega no consultório.

O homem pede um almante ao médico.

O médico não sabe o que é almante.

O médico pergunta os sintomas ao homem.

O homem relata o que sente.

O médico abraça o homem.

Descrição da atividade:

- a) Formar grupos de 5 componentes e distribuir para cada grupo, desordenadamente, todas as tiras de cartão.
- b) Solicitar a organização sequencial das frases de acordo com a história.
- c) Pedir que cada grupo escreva na tira em branco um fato que acham importante na mininarrativa e inserir no local correspondente da sequência.
- d) Comparação das sequências apresentadas pelos grupos e discussão acerca das ordenações propostas, destacando a relevância dos fatos que os grupos inseriram na tira em branco.

Alternativa: Substituir a tira em branco por uma tira a ser excluída por conter uma frase não relacionada à história.

Instruções	<ul style="list-style-type: none"> • O Jogo das letras não integra a obra de Sim-Sim (2007) e foi elaborado pela autora do guia didático. • Os alunos, individualmente, devem responder às questões.
-------------------	---

JOGO DAS LETRAS

Leia o miniconto *O quarto do meu filho*, de Jaime Cimenti.

O QUARTO DO MEU FILHO

No silêncio, na escuridão e na solidão da noite, entre a vigília e o sono, em hora indefinida, vejo meu filho dormindo. Não vou abrir a porta do quarto dele. Ele pode acordar. Eu nem poderia. Depois de tudo mudei de casa. Para mim, o sangue do guri ainda é perfeito e circula por suas veias. Maldita doença. Não quero acordar e lembrar, pela milionésima vez, que agora ele dorme sob o manto da grama verde e que essa dor só termina quando eu terminar.

(NEUBARTH, 2008, p. 58)

	1	2	3	4	5
A	M	Z	S	G	T
B	F	L	R	U	H
C	W	A	O	E	L
D	U	M	F	A	K
E	N	I	Y	T	E

1. Com o auxílio do quadro, encontre as letras que formam as respostas.

a) Devido à perda de seu filho, o narrador-personagem passa pelo período denominado

B2 D1 A5 C3

b) No trecho “agora ele dorme sob o manto da grama verde”, a figura de linguagem é o/a

C4 B4 B1 E5 A1 E2 A3 D2 C3

2. O que você sentiu ao ler o miniconto *O quarto do meu filho*?

CAPÍTULO 6 – PEQUENOS LIVROS, GRANDES (MINI)CONTOS

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir minicontos a partir de mininarrativas. • Abordar o uso de narrativas curtas no letramento literário.
Duração	2 horas-aula
Instruções	<ul style="list-style-type: none"> • Professor(a), neste capítulo os alunos produzirão mininarrativas a partir de temáticas de minicontos dos livros <i>Os cem menores contos brasileiros do século</i> (2004), <i>Minicontos e muito menos</i> (2009), <i>Contos comprimidos</i> (2008) e <i>Tardes com anões</i> (2011). • As melhores e menores mininarrativas elaboradas pelos alunos serão apresentadas em <i>post-it</i> – papéis autoadesivos coloridos – fixados no quadro ou no mural da escola.

As narrativas curtas são amplamente utilizadas em sala de aula devido à sua extensão, mas, principalmente, à narratividade e concisão que preservam o enredo. Isso possibilita que o professor apresente uma quantidade variada de textos literários e estimule nos alunos o gosto pela literatura, bem como uma postura crítica e reflexiva acerca das temáticas narradas.

COM A PALAVRA, OS TEÓRICOS:

“Explorar a compreensão dos textos narrativos implica trabalhar histórias curtas, pequenas novelas e obras completas adequadas à idade e interesse das crianças, fomentando o raciocínio dedutivo, a análise de ações, a antecipação de acontecimentos, a previsão de consequências, o raciocínio inferencial e a apreciação valorativa do texto” (SIM-SIM, 2007, p. 35).

Assim, o uso de narrativas curtas – mini, micro, nanocontos etc. – no contexto de sala de aula auxilia no desenvolvimento da competência leitora dos alunos. A narrativa curta também se destaca nos hábitos de leitura do leitor brasileiro.

COM A PALAVRA, OS TEÓRICOS:

“Os leitores e os autores parecem priorizar textos curtos (contos, crônicas, poemas), devido ao dinamismo da vida moderna. As narrativas longas, como o romance, por exemplo, não encontram mais o espaço privilegiado de antes” (SILVA, 2005, p. 74).

Instruções	<ul style="list-style-type: none"> • A seguir, apresentamos exemplos de releituras de minicontos. Para auxiliar na produção de mininarrativas, as releituras podem conter temáticas semelhantes, possuir intertextualidade ou interdiscurso com outros textos, fazer uso da estrutura ou da linguagem presente nas minificções originais. • Os exemplos servem como motivação para que os alunos sejam incentivados a escrever suas próprias mininarrativas. • Os minicontos apresentam, respectivamente, polissemia, antítese e metalinguagem, que foram mantidas em suas releituras.
-------------------	---

MINICONTOS	EXEMPLOS DE RELEITURAS
<p>QUATRO LETRAS Nada.</p> <p>Raimundo Carrero (FREIRE, 2004, p. 79)</p>	<p>QUATRO LETRAS Casa?</p> <p>Carolina Santos</p>
<p>Uma vida inteira pela frente. O tiro veio por trás.</p> <p>Cíntia Moscovich (FREIRE, 2004, p. 16)</p>	<p>Era janeiro quando ela disse SIM. Queria ter dito NÃO. Dezembro e o noivo esperavam por ela.</p> <p>Carolina Santos</p>
<p>O DIA EM QUE UM ESCRITOR VERBORRÁGICO RESOLVEU ACEITAR O DESAFIO DE ESCREVER UM MICROCONTO COM 50 LETRAS E NÃO CONSEGUIU</p> <p>Foi encontrado morto. Ao seu lado, folhas e mais folhas rasgadas.</p> <p>Rafael Rodrigues (BARBOSA <i>et al</i>, 2011, p. 67)</p>	<p>MINICONTISTA</p> <p>Na companhia dos amigos, era prolixo. Ele ainda tentou escrever um miniconto. Não conseguiu.</p> <p>Sua arte não era de poucas palavras. Mal sabia ele que minicontar é dizer além.</p> <p>Carolina Santos</p>

ATIVIDADE 6

1. A partir das leituras realizadas neste capítulo, escolha um dos minicontos e faça uma releitura. Você pode utilizar o título, temática, características da linguagem etc.

2. Observe no quadro a seguir como os minicontos *Declaração de amor* e *Pedido de divórcio* relacionam-se. Agora crie um miniconto que dialogue com o miniconto *Separação*.

<p style="text-align: center;">DECLARAÇÃO DE AMOR</p> <p>Eu te pago.</p> <p style="text-align: center;">(SPALDING, 2009, p. 50)</p>	<p style="text-align: center;">PEDIDO DE DIVÓRCIO</p> <p style="text-align: right;">Tu me paga.</p> <p style="text-align: center;">(SPALDING, 2009, p. 51)</p>
<div style="border: 1px solid black; height: 150px; width: 100%;"></div>	<p style="text-align: center;">SEPARAÇÃO</p> <p>Vende-se ouro em tempos de amores líquidos.</p> <p style="text-align: right;">Carolina Santos</p>

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C. D. de. No meio do caminho. In: **Antologia poética**. São Paulo: Abril Cultural, 1982, p. 165.
- BARBOSA, C. *et al.* **Tardes com anões**. Meirelles, G. (org.). Salvador: Vento Leste, 2011.
- BERNARDO, A. Síndrome da feiura imaginária: conheça a dismorfia corporal. **Saúde**. nov. 2019. Disponível em: <https://saude.abril.com.br/mente-saudavel/sindrome-da-feiura-imaginaria-conheca-a-dismorfia-corporal/>. Acesso em: 15 nov. 2019.
- COLASANTI, M. **Contos de amor rasgados**. Rio de Janeiro: Record, 2010.
- COLASANTI, M. **Hora de alimentar serpentes**. São Paulo: Global, 2013.
- COLASANTI, M. O navio fantasma atracou na terceira margem do rio. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v.32, n.63, p.155-165, dez. 2014.
- EAGLETON, T. O pós-estruturalismo. In: **Teoria da literatura: uma introdução**. Tradução: Waltensir Dutra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 191-226.
- FREIRE, M. (org.). **Os cem menores contos brasileiros do século**. 2 ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.
- IMPASSE**. Direção: Bram Schouw. Produtor Executivo: Jeroen van den Idsert, YANi. Produtor: Lisa Driehuis, Robert. Intérpretes: Sieger Sloot; Mutaleni Nadimi. Amsterdam, Holanda, 2008. Formato: DigiBeta (5 min), 16mm. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SjcqpUwpPIU>. Acesso em: 11 out. 2019.
- ISER, W. **O ato de leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996, v. 1.
- MEIRELES, C. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.
- MONTERROSO, A. El dinossaurio e outros. In: LAGMANOVICH, D. (org.). **La otra mirada: antología del microrrelato hispánico**. Valencia: Menoscuatro, 2005. p. 86-90.
- NEUBARTH, F. (org.). **Contos comprimidos**. Porto Alegre: Casa Verde, 2008.
- PIMENTEL, L. In: **Contos**. Disponível em: <http://oxe.insix.com.br/a-viagem/>. Acesso em: 12 nov. 2019.
- QUIROGA, H. O travesseiro de penas. In: QUIROGA, H. **A galinha degolada e outros contos seguido de Heroísmos: biografias exemplares**. Trad. Sergio Faraco. Porto Alegre: L&PM, 2008, p. 9-14.
- SAMPAIO, A. **Contos da terra do sol**. 2. ed. Teresina: Corisco, 2002.

SAMPAIO, A. Ato falho. In: SAMPAIO, A. *et al.* **Blog confraria tarântula**. Teresina, 3 set. 2012. Disponível em: <https://confrariatarantula.blogspot.com/2012/09/ato-falho.html>. Acesso em: 18 nov. 2019.

SAMPAIO, A. **Blog Airton Sampaio**. Teresina, 16 jun. 2012. Disponível em: <https://airtonsampaio.blogspot.com/2012/06/microconto-uma-definicao.html>. Acesso em: 18 nov. 2019.

SANTOS, F. C. S. Separação. 6 jan. 2020. In: **Minicontos**. Disponível em: <http://www.minicontos.com.br/?apid=8239&tipo=2&dt=0&wd=&titulo=Separa%E7%E3o>. Acesso em: 30 jan. 2020.

SCLIAR, M. Prefácio. In: NEUBARTH, F. (org.). **Contos comprimidos**. Porto Alegre: Casa Verde, 2008.

SILVA, I. M. M. **Literatura em sala de aula**: da teoria literária à prática escolar. Tese: Programa de Pós-Graduação da UFPE. Recife. 2005.

SIM-SIM, I. **O ensino da leitura**: a compreensão de textos. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007.

SOARES, W. Espreita. In: SAMPAIO, A. (org.). **Geração de 1970 no Piauí**: contos antológicos. Teresina: Zodíaco, 2007, p. 148.

SPALDING, M. **Minicontos e muito menos**. Ilust. Alexandre Oliveira. Porto Alegre: Casa Verde, 2009.

SPALDING, M. Pequena poética do miniconto. **Minicontos**. 2007. Disponível em: <http://www.minicontos.com.br/?apid=2989&tipo=12&dt=0&wd=&titulo=Pequenapo%C3%A9ticadominiconto>. Acesso em: 24 out. 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interação autor-texto-leitor é primordial na leitura. Identificar-se com o que se lê auxilia a compreensão textual. Cada leitor é um sujeito ativo nesse processo e interage de forma diferente com o texto. Na leitura literária faz-se necessário captar e ir além das intenções do autor; pois o texto literário, mais que qualquer outro, possibilita ao leitor utilizar seu conhecimento de mundo e ser coautor.

Ler narrativas desperta o imaginário e, conseqüentemente, a vontade de romper paradigmas. A literatura amplia o olhar acerca do mundo e de si mesmo, por isso, conforme Candido (1995), é um direito de todos. No entanto, o acesso a obras literárias ainda é uma barreira para pessoas em vulnerabilidade social no Brasil. A escola, por vezes, é o único local onde essa parcela da população mantém contato com livros. Dessa forma, o professor pode mediar essa interação a fim de que as palavras – no papel ou na tela – adquiram sentido e convertam-se em conhecimento para mudar realidades. A literatura, portanto, humaniza, transforma e liberta.

Esta pesquisa visou a difundir o gênero miniconto e a promover o letramento literário a partir da leitura de mininarrativas em sala de aula, formando leitores críticos e reflexivos. Para tanto, abordaram-se estudos acerca da recepção e das estratégias de leitura de textos literários, bem como realizaram-se análises sobre o miniconto na perspectiva da crítica literária contemporânea.

A produção e a recepção dos textos modificaram-se sob a influência da globalização e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). O leitor atual almeja por leituras breves, dinâmicas e acessíveis, que se adequem à sua rotina. Nesse sentido, o miniconto tanto pela objetividade do autor quanto pelo papel ativo do leitor permite que, em conjunto, criem várias narrativas a partir de uma, o que confere à minificção mais possibilidades de leituras que outros gêneros literários. O miniconto condensa o texto ao extremo, mantendo a narratividade e exigindo uma maior participação do leitor; visto que, ao preencher os lugares vazios durante a leitura, o leitor interage e modifica a narrativa.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a mininarrativa é utilizada como estratégia de leitura e construção da textualidade, visando à autonomia dos alunos-leitores. E, por integrar o componente curricular Língua Portuguesa dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental da BNCC, essa recente inserção do gênero nos livros didáticos pode atrair novos leitores, promovendo sua expansão.

Durante a elaboração desta pesquisa, as oficinas de leitura e escrita estimularam a participação dos alunos e também a leitura de minicontos nas aulas. Os resultados obtidos nas oficinas impulsionaram a elaboração da proposta interventiva – em formato de guia didático – deste estudo.

Destinado a professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, o guia pretende ser um suporte para a mediação pedagógica nas aulas de leitura literária, apresentando atividades e estratégias de leitura e produção de mininarrativas a fim de despertar o gosto pela literatura nos alunos. Ademais de auxiliar a professora-pesquisadora no fazer pedagógico, esse material de apoio será publicado – com as respostas – e divulgado nas escolas para alcançar seu público-alvo.

Os dados observados e analisados nesta pesquisa atestam que 70% dos participantes gostam de ler, sendo a extensão do texto apontada como a maior dificuldade na leitura literária. Nesse sentido, o poder das minificções não reside apenas no texto escrito, mas também nos lugares vazios preenchidos pelos leitores, bem como sua brevidade é um atrativo a mais para conquistar o aluno-leitor.

Comprova-se, portanto, que o miniconto possibilita diversas (re)leituras, capta a atenção e motiva o leitor. Desse modo, as hipóteses iniciais deste estudo foram confirmadas, pois observou-se que os alunos se identificam com a leitura de mininarrativas por ser uma leitura concisa – porém impactante – e pelas diversas possibilidades de preenchimento das lacunas textuais, o que favorece a criatividade e a fruição literária. Dessa forma, o letramento literário é efetivado, visto que o leitor conduz a narrativa e é conduzido por esta.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. Textualidade e gêneros textuais: referência para o ensino de línguas. In: ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 49-73.
- BARBOSA, A. R.; CAVALHEIRO, E. Introdução. In: BARBOSA, A. R.; CAVALHEIRO, E. **Obras-primas do conto universal**. 6. ed. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1952.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BONNICI, T. Teorias estruturalistas. In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (orgs.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2005a, p. 109-121.
- BONNICI, T. Teorias pós-estruturalistas. In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (orgs.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2005b, p. 163-169.
- BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. T. de. Método recepcional. **Literatura: a formação do leitor - alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993, p. 81-99.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 (Estratégias de ensino, 8).
- BOSI, A. (org.). **O conto brasileiro contemporâneo**. 16. ed. São Paulo: Cultrix, 2015.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf.
 Acesso em: 22 maio 2019.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 169-191.
- CARRENHO, C. O que os livros digitais representam para o aumento da leitura? O que diz a Retratos da Leitura sobre quem lê nesse suporte? In: FAILLA, Z. (org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016, p. 99-112.
- CECCANTINI, J. L. Mentira que parece verdade: os jovens não leem e não gostam de ler. In: FAILLA, Z. (org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016, p. 83-98.
- CHARTIER, R. Línguas e leitura no mundo digital. In: CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. (trad.) Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002, p. 11-32.
- CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**. 3. ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2009.

COLASANTI, M. Um escritor na biblioteca: Marina Colasanti [outubro 2017]. Miguel Sanches Neto. **Cândido**, Curitiba, dezembro 2017. Jornal impresso.

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução: Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

COSSON, R. O espaço da literatura na sala de aula. In: BRASIL. **Literatura: ensino fundamental**. PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2010, pp. 55-68. (Coleção Explorando o Ensino, v. 20)

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed., 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

COSTA, C. L. *et al.* **Para viver juntos: 8º ano - anos finais do ensino fundamental**. Edições SM (org.). 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

CULLER, J. O que é literatura e tem ela importância. In: CULLER, J. **Teoria literária: uma introdução**. Trad. Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda, 1999, p. 26-47.

CULLER, J. Narrativa. In: CULLER, J. **Teoria literária: uma introdução**. Trad. Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda, 1999, p. 84-94.

DELMANTO, D. A.; CARVALHO, L. B. de. **Português: conexão e uso - 9º ano**. São Paulo: Saraiva, 2018.

DIAS, A. V. M. *et al.* Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 75-94.

DORF, M. **Miniconto: o máximo no mínimo**. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7E3IoAs2BuI>. Acesso em: 20 jun. 2019.

DURÃO, F. A. A crítica literária como questão. In: DURÃO, F. A. **O que é crítica literária?** São Paulo: Nankin Editorial, Parábola Editorial, 2016, p. 9-23.

DURÃO, F. A. Tecnologização da crítica e desespecificação dos objetos. In: DURÃO, F. A. **O que é crítica literária?** São Paulo: Nankin Editorial, Parábola Editorial, 2016, p. 93-109.

EAGLETON, T. Introdução: o que é literatura? In: EAGLETON, T. **Teoria da literatura: uma introdução**. Tradução: Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 1-22.

EAGLETON, T. O pós-estruturalismo. In: EAGLETON, T. **Teoria da literatura: uma introdução**. Tradução: Waltensir Dutra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 191-226.

ECO, U. **Sobre a literatura**. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011.

FAILLA, Z. Introdução. In: FAILLA, Z. (org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016, p. 19-42.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística textual: introdução**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FRANCO JUNIOR, A. Operadores de leitura da narrativa. In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (orgs.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2005, p. 33-56.

FREIRE, M. (org.). **Os cem menores contos brasileiros do século**. 2. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. Série Princípios. São Paulo: Ática, 2008.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. 19 jun. 2019. (Educação 2018). Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/00e02a8bb67cdedc4fb22601ed264c00.pdf. Acesso em: 15 out. 2019.

ISER, W. **O ato de leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996, v. 1.

ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999, v. 2.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JOLLES, A. O conto. In: JOLLES, A. **Formas simples**. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1976, p. 181-204.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10 ed. 3 reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

LIMA, E. G. de. Da literatura à moda antiga à literatura digital: “isto matará aquilo?”. In: LIMA, E. G. de.; GONÇALVES, L. S. M.; CORDEIRO, V. M. R. (org.). **Leitura e literatura do centro às margens: entre vozes, livros e redes**. Campinas (SP): Pontes Editores, 2016, p. 191-204.

LUIZ, F. T.; FERRO, M. C. Tamanho não é documento: teoria, crítica e propostas de atividades com narrativas curtas. In: SOUZA, R. J. de.; FEBA, B. L. T. (org.). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 123-146.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais no ensino de língua. In: MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: parábola, 2008, p. 146-224.
- MOISÉS, M. **A criação literária**: poesia e prosa. rev. e atual. São Paulo: Cultrix, 2012.
- MONTERROSO, A. El dinosaurio y otros. In: LAGMANOVICH, D. (org.). **La otra mirada**: antología del microrrelato hispánico. Valencia: Menoscuatro, 2005. p. 86-90.
- NOGUEROL, F. (org.). **Escritos disconformes**: nuevos modelos de lectura. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2004.
- ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua**: leitura, produção de texto e linguagem - 8º ano. São Paulo: Moderna, 2018.
- PAVIANI, J. **Ensinar**: deixar aprender. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- PESAVENTO, S. J. **História e literatura**: uma velha-nova história, Nuevo Mundo Mundos Nuevos, Debates 2006. Disponível em: <http://nuevomundo.revues.org/document1560.html>. Acesso em: 26 ago. 2019.
- PESAVENTO, S. J. Relação entre História e Literatura e Representação das Identidades Urbanas no Brasil (século XIX e XX). In: **Revista Anos 90**, Porto Alegre, n. 4, dezembro de 1995.
- RANGEL, J. N. M. **Leitura na escola**: espaço para gostar de ler. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- SAMPAIO, A. A chuva que me traz Anita. In: SAMPAIO, A. **Contos da terra do sol**. Teresina: Corisco, 2002, p. 25-26.
- SANTOS, C. S. G. dos. Estética da Recepção e do Efeito ou há um leitor no horizonte? In: SEDYCIAS, J. (org.). **Repensando a teoria literária contemporânea**. Recife: Editora UFPE, 2015, p. 321-362.
- SCLIAR, M. Prefácio. In: NEUBARTH, F. (org.). **Contos comprimidos**. Porto Alegre: Casa Verde, 2008.
- SILVA, I. M. M. **Literatura em sala de aula**: da teoria literária à prática escolar. Tese: Programa de Pós-Graduação da UFPE. Recife. 2005.
- SIM-SIM, I. **O ensino da leitura**: a compreensão de textos. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007.
- SISCAR, M. A desconstrução de Jacques Derrida. In: BONICCI, T.; ZOLIN, L. O. (org.). **Teoria literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2005, p.171-180.

SOARES, M. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, A. *et al.* (org.). **A Escolarização da Leitura Literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p 17-48.

SOARES, M. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

SPALDING, M. **Os cem menores contos brasileiros do século e a reinvenção do miniconto na literatura brasileira contemporânea**. Dissertação: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

SPALDING, M. Pequena poética do miniconto. **Minicontos**. 2007. Disponível em: <http://www.minicontos.com.br/?apid=2989&tipo=12&dt=0&wd=&titulo=Pequenapo%C3%A9ticadominiconto>. Acesso em: 24 out. 2019.

SPALDING, M. Presença do miniconto na literatura brasileira. **Conexão Letras**, v. 7, n° 8. Rio Grande do Sul, 2012, pp. 65-76. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/conexaoletras>. Acesso em: 13 jul. 2019.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução: Cio Meira. 2. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VIDA Maria. Produção: Joelma Ramos. Roteiro: Márcio Ramos. Trio Filmes, VIACG. Brasil, 2006. 8 min e 34 seg. son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4. Acesso: 20 jul. 2019.

VIEIRA, A. M. T. O que é e o que não é literatura? In: SEDYCIAS, J. (org.). **Repensando a teoria literária contemporânea**. Recife: Editora UFPE, 2015, p. 33-86.

WELLEK, R.; WARREN, A. Natureza da literatura. In: WELLEK, R.; WARREN, A. **Teoria da literatura**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1962, p. 25-34.

WELLEK, R.; WARREN, A. A função da literatura. In: WELLEK, R.; WARREN, A. **Teoria da literatura**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1962, p. 35-46.

ZAPPONE, M. H. Y. Estética da recepção. In: BONICCI, T.; ZOLIN, L. O. (org.). **Teoria literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2005, p. 153-162.

ANEXO A - CARTA DE ANUÊNCIA DAS INSTITUIÇÕES COPARTICIPANTES**CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL**

Eu, _____, diretor(a) da escola _____, portadora do CPF nº _____, telefone _____, e-mail _____, declaro para os devidos fins que aceito participar do Projeto de Pesquisa, intitulado de **O MINICONTO NO CONTEXTO DE SALA DE AULA NA PERSPECTIVA DA CRÍTICA LITERÁRIA CONTEMPORÂNEA**, sob a responsabilidade da professora/pesquisadora Francisca Carolina Sousa Santos, do curso de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, desenvolvendo as atividades que me competem, pelo período de execução previsto no referido projeto. Declaro ainda que nos comprometemos no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Teresina, ____ de _____ de _____.

Assinatura e carimbo do diretor

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Eu, _____
 _____ *(nome do*

participante da pesquisa, nacionalidade, idade, estado civil, profissão, endereço, RG) estou sendo convidado a participar de um estudo, denominado “O miniconto no contexto de sala de aula na perspectiva da crítica literária contemporânea”, com alunos de uma turma do 8º ano do ensino fundamental em uma escola do município de Teresina/PI, cujos objetivos de estudo são investigar como se dá o desenvolvimento da competência leitora por meio da leitura e produção de minicontos pelos alunos. Desse modo, pretende-se, com este estudo, elaborar proposta de intervenção que contribua para o aprendiz se apropriar do gênero literário miniconto, bem como adquirir escrita elaborada, planejada e sistemática. Como também, pelo incentivo à prática da leitura de obras literárias, de modo sistemático, agregar conhecimento enciclopédico, cultural e social ao aluno, para lhe garantir visão crítica e consciente da sociedade à qual pertence.

A minha participação no referido estudo será no sentido de realizar atividades em que serei solicitado a ler obras literárias de respaldo didático e escrever textos propostos por meio de atividade sugerida, a fim de escrever e reescrever contos e minicontos, com o auxílio do professor/pesquisador deste projeto. Estou ciente de que, a respeito da pesquisa a ser realizada, posso esperar benefícios, tais como: expressar por meio de texto escrito minha criatividade, apropriar-me do gênero miniconto, bem como adquirir estratégias de leitura e escrita de forma sistemática e elaborada. Fui alertado sobre possíveis desconfortos e riscos decorrentes deste estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa e os resultados positivos e negativos somente serão obtidos após sua realização. Dessa forma, fui orientado sobre os riscos mínimos que a pesquisa envolve, como exemplo: possibilidade de incômodo ao participante, durante o processo de coleta de dados, pelo fato de estar sendo analisado em suas produções. Como forma de assistência, esclarecer-se-á aos pais e alunos que a pesquisa tem caráter voluntário; exposição dos dados produzidos pelos alunos à crítica de alguém alheio ao processo, visto que a linguagem escrita, objeto de análise, poderá sofrer críticas depreciativas. A forma de assistência para este tipo de risco é a garantia de sigilo a respeito das produções do aluno, podendo ser feito, inclusive, por meio da adoção de pseudônimos; saída da rotina – necessária, uma vez que para análise dos dados, uma vez que será preciso aplicar atividades fundamentais ao desenvolvimento da pesquisa.

Como forma de assistência, a fim de garantir o calendário letivo da escola e o horário de aulas do aluno, executou-se a pesquisa em horário regular de aula. Em relação aos constrangimentos, para resguardar o aluno de possíveis sujeições, devido a eventual exposição dos dados, assegura-se que não será divulgada a sua identidade ou a da escola. Esclarecer-se-á ao aluno, bem como a seus pais que sua participação na pesquisa é voluntária, respeitando para isso, a opção do participante envolvido. Com relação aos traumas: assegura-se que, o aluno envolvido na pesquisa não sofrerá trauma; as atividades realizadas acontecerão em ambiente escolar, que já lhe é familiar, em meio à sua sala de aula e que fazem parte de sua vida escolar. Estou ciente que minha privacidade será resguardada, isto é, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, me identificar, será mantido em sigilo. Outrossim, fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de que, por desejar sair, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

A professora/pesquisadora envolvida com o referido projeto é Francisca Carolina Sousa Santos, mestranda do curso de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade Estadual do Piauí, e, com ela, poderei manter contato pelo telefone (86) 9.9927-6793. É assegurada a assistência durante toda a pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências e tudo que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Portanto, tenho sido orientado de forma clara e objetiva, quanto ao teor de tudo que fora mencionado neste documento, bem como compreendido a natureza do objetivo deste estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. Em caso de reclamação ou denúncia sobre este estudo, devo ligar para o telefone do CEP UESPI (86) 3213-7200.

Teresina (PI), ____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do professor/pesquisador responsável

ANEXO C - TERMO DE ASSENTIMENTO

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “O miniconto no contexto de sala de aula na perspectiva da crítica literária contemporânea” sob a responsabilidade da professora/pesquisadora Francisca Carolina Sousa Santos. Neste estudo pretendemos investigar como se dá a investigação do desenvolvimento da competência leitora por meio da leitura e produção de minicontos por alunos do 8º ano do ensino fundamental. Os exemplares de minicontos serão coletados em sala de aula, no turno e período normal de aula, para analisar como os minicontos estimulam os alunos a lerem. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é influenciar no desenvolvimento da leitura literária, desenvolvendo um pensamento crítico do aluno acerca da escrita e reescrita de obras literárias e, principalmente, uma proposta de produção textual voltada para práticas sociais, como forma de interação e partilha de conhecimento do aluno.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que vai tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Os riscos são os mínimos possíveis, mas, mesmo em decorrência da exposição dos resultados, você e sua escola não serão identificados.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o professor/pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, uma cópia será arquivada pelo professor/pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Qualquer dúvida, você pode entrar em contato com a professora/pesquisadora Francisca Carolina Sousa Santos, pelo e-mail *f_carolinas2@hotmail.com* ou pelo telefone (86) 9.9927-6793. Você, também, pode entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos, da Universidade Estadual do Piauí, localizada à rua João Cabral, 2231, Pirajá, Teresina, Piauí, 64002-150, ou por meio do telefone (86) 3213-7200.

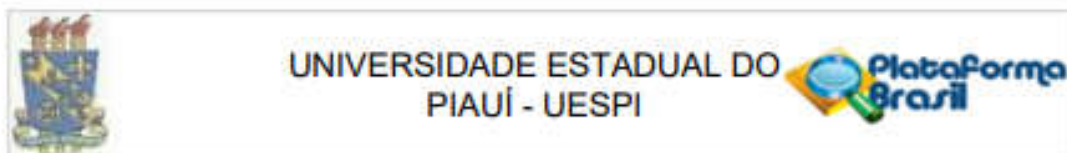
Eu _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Teresina (PI), ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O MINICONTO NO CONTEXTO DE SALA DE AULA NA PERSPECTIVA DA CRÍTICA LITERÁRIA CONTEMPORÂNEA

Pesquisador: FRANCISCA CAROLINA SOUSA SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 17002419.6.0000.5209

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Piauí - UESPI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.496.197

Apresentação do Projeto:

Este estudo tem por objetivo geral: Conhecer o posicionamento da crítica literária diante dos minicontos, e analisar como a leitura e a produção destes auxiliam no letramento literário de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. A metodologia utilizada neste estudo será quali-quantitativa, descritiva, documental e exploratória. O objetivo deste estudo também é demonstrar como a crítica literária recebe o miniconto. Espera-se que, ao final desta pesquisa, os alunos possam compreender as características dos minicontos e que desenvolvam sua leitura. Os resultados desta análise serão divulgados na dissertação de conclusão do Mestrado Profissional em Letras - Profletras.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Conhecer o posicionamento da crítica literária diante dos minicontos e analisar como a leitura destes auxilia na competência leitora de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.

Objetivo Secundário:

•Verificar o olhar da crítica literária em relação aos minicontos. •Identificar o papel do aluno-leitor/autor na recepção e produção de minicontos.

•Descrever de que forma os minicontos estimulam a leitura e a produção textual. Efetivar estudos

Endereço: Rua Otávio Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticavespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUI - UESPI



Continuação do Parecer: 3.496.197

sobre minicontos pelo viés dos estudos estruturais e recepcionais. Elaborar proposta de intervenção que auxilie o letramento literário com a utilização de minicontos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os possíveis riscos que os alunos poderão sofrer são a identificação dos mesmos como autores dos textos e a opinião dos leitores dos contos produzidos, no entanto estes riscos serão minimizados com conversas acerca do respeito à produção do outro, da digitação dos textos e da produção coletiva dos contos para que a autoria não seja única.

Benefícios:

Os benefícios que os participantes da pesquisa lograrão são: a melhoria da competência leitora, a importância do trabalho em equipe e a satisfação de ter seus contos publicados no mural da escola.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa viável e de grande alcance social.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados:

- Folha de Rosto preenchida, assinada, carimbada e datada.
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em linguagem clara e objetiva com todos os aspectos metodológicos a serem executados e/ou Termo de Assentimento (para menor de idade ou incapaz);
- Declaração da Instituição e Infra-estrutura em papel timbrado da instituição, carimbada, datada e assinada;
- Projeto de pesquisa na íntegra (word/pdf);
- Instrumento de coleta de dados EM ARQUIVO SEPARADO(questionário/entrevista/formulário/roteiro);
- Termo de Consentimento da Utilização de Dados (TCUD).

LISTA DE INADEQUAÇÕES:

Recomendações:

APROPRIAR-SE da Resolução CNS/MS Nº466/12 (que revogou a Res. Nº196/96) e seus complementares que regulamenta as Diretrizes Éticas para Pesquisas que Envolvam Seres Humanos.

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

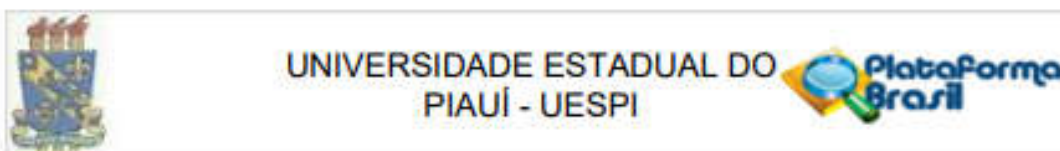
UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comfedeeticauespi@hotmail.com



Continuação do Parecer: 3.495.197

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com a análise, conforme a Resolução CNS/MS Nº466/12 e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por se apresentar dentro das normas de ética vigentes. Apresentar/Enviar o RELATÓRIO FINAL no prazo de até 30 dias após o encerramento do cronograma previsto para a execução do projeto de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

APRESENTAR/ENVIAR O RELATÓRIO FINAL APÓS O TÉRMINO DA PESQUISA.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1349647.pdf	09/07/2019 02:21:35		Aceito
Outros	QUESTIONARIOCOLETADADOS.pdf	09/07/2019 02:20:42	FRANCISCA CAROLINA SOUSA SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHAROSTO.pdf	09/07/2019 02:18:27	FRANCISCA CAROLINA SOUSA SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAOPESQUISADORES.pdf	28/06/2019 17:14:07	FRANCISCA CAROLINA SOUSA SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoMiniconto.pdf	27/06/2019 22:50:05	FRANCISCA CAROLINA SOUSA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	27/06/2019 22:48:25	FRANCISCA CAROLINA SOUSA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMOASSENTIMENTO.pdf	27/06/2019 22:48:01	FRANCISCA CAROLINA SOUSA SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CartaAnuencia.pdf	27/06/2019 22:47:16	FRANCISCA CAROLINA SOUSA SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335
 Bairro: Centro/Sul CEP: 64.001-280
 UF: PI Município: TERESINA
 Telefone: (86)3221-6658 Fax: (86)3221-4749 E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUI - UESPI



Continuação do Parecer: 3.496.197

Não

TERESINA, 08 de Agosto de 2019

Assinado por:
LUCIANA SARAIVA E SILVA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Otávio Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com

APÊNDICE A – ENTREVISTA

1 - Quais contos você já leu? Cite três.

2 - Qual conto você mais gosta?

3 - Com base na estrutura da palavra 'miniconto', qual seu significado?

4 - Você já leu algum miniconto?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

Leitura: contexto, texto e leitor

- Este questionário tem por objetivo coletar informações acerca de seus hábitos de leitura e escrita na escola e fora do ambiente escolar.
- Marque SOMENTE uma opção em cada questão.
- Não deixe nenhuma questão sem resposta.

1. Qual é sua idade? _____

2. Que idade você tinha quando aprendeu a ler?

- () 3 ou 4 anos
 () 5 ou 6 anos
 () 7 ou 8 anos
 () 9 anos ou mais
 () Outro: _____

3. O que você costuma fazer quando não está na escola?

- () Brincar na rua
 () Ver televisão ou filmes
 () Jogar videogame
 () Escrever
 () Ler
 () Outro: _____

4. Há livros, com exceção do livro didático, em sua casa?

- () Sim
 () Não

5. Seus pais ou responsáveis costumam ler histórias para você?

- () Sempre
 () Nunca
 () Eles liam, mas pararam de ler.
 () Outro: _____

6. Você gosta de ler? (livros didáticos, contos, histórias em quadrinhos etc.)

- () Sim
 () Não
 () Gostava de ler, mas deixou de gostar.

7. O que você costuma ler? (Marque a opção que você mais lê)

- () Livro didático
 () Histórias em quadrinhos / Mangás

- () Jornais / Revistas
 () Romances (Narrativas extensas)
 () Contos (Narrativas curtas)
 () Cartas
 () Outro: _____

8. Quando você lê, o que você busca nessa leitura?

- () Diversão
 () Aprender algo novo
 () Encontrar respostas das atividades
 () Você apenas lê por obrigação
 () Outro: _____

9. Qual o título do seu livro preferido?

10. Com que frequência você lê textos não escolares?

- () Sempre
 () Raramente
 () Nunca

11. Quantos livros você leu em 2019?

- () Nenhum
 () 1 ou 2 livros
 () 3 ou 4 livros
 () 5 ou mais livros

12. Qual sua maior dificuldade ao ler?

- () Entender as letras/palavras
 () Compreender a ideia do texto
 () Não conseguir enxergar direito
 () A extensão do texto (Texto muito grande)
 () Outro: _____

13. Você escreve poemas, versos, contos etc.?

- () Sim
 () Nunca
 () Escrevia, mas não escreve mais.

Obrigada por participar desta pesquisa!

APÊNDICE C – ATIVIDADES DIAGNÓSTICAS: oficinas de leitura e escrita

Estas atividades são partes constituintes da análise dos dados deste trabalho. Desse modo, são expostos neste item alguns dos contos e minicontos lidos ou produzidos nas oficinas de leitura e escrita. Os demais textos utilizados nas oficinas encontram-se na proposta de intervenção, visto que serviram de base para a elaboração das atividades do guia didático.

Miniconto analisado na Oficina 1

CONFISSÃO

- Fui me confessar ao mar.
- O que ele disse?
- Nada.

Lygia Fagundes Telles

Minicontos analisados na Oficina 3

Eu ainda faço café para dois.

Zak Nelson

SÓ

Se eu soubesse o que procuro
com esse controle remoto...

Fernando Bonassi

MONÓLOGO COM A SOMBRA

Não adianta me seguir.
Estou tão perdido quanto você.

Rogério Augusto

- Eu não te amo mais.
- O quê? Fale mais alto, a
ligação está horrível!

Jorge Furtado

O homem estava invisível, mas ninguém percebeu.

José María Merino

Conto analisado na Oficina 4

A chuva que me traz Anita

Escrevo estas linhas enquanto uma chuva com vento cai sobre minha vida. Talvez fosse melhor dizer escrevo estas linhas porque há uma chuva fina lá fora, e um vento suave, e essa chuva e esse vento me molham a alma aqui dentro. O certo é que essa chuva oblíqua e esse vento manso me trazem Anita, e eu nunca entendi direito essa cisma de Deus. No começo, assim que ela se foi, a visita do vento e da chuva doía como uma palavra áspera em pleno rosto. Hoje, tempos depois, uma lágrima única, solitária, em lenta queda, teima em descer do olho esquerdo. Quem sabe não exista mais dor, e essa lágrima seja, na verdade, a forma mais pura da saudade?

Quando conheci Anita, e já lá se vão uns trinta anos, um rádio longínquo anunciava o Comício da Central do Brasil. Ela pedalava uma bicicleta, Bistrol a marca, e uma calça comprida muito justa insinuava mistérios recônditos. Chovia na praça e um vento leve balançava as copas das árvores e esvoaçava-lhe os cabelos. Ali, sob a chuva e em meio ao vento, deparei o amor do mesmo modo que, mais tarde, entre chuva e vento, saberia a dor.

No dia em que Anita foi embora, deixando um miúdo bilhete, ainda hoje guardado no bolso esquerdo, a chuva era fina e o vento não mais que uma brisa.

Para escapar desse vento e dessa chuva mergulhei na labuta. Era o primeiro a chegar ao jornal e o último a sair, altas horas. O barulho ensurdecedor das máquinas, o cheiro de tinta, a algazarra dos gráficos subtraíam-me do mundo. Nunca mais aquela chuva, nem aquele vento.

Até que um dia, ao escrever uma matéria, olhei pela janela e então, o susto. Lá estava ela, a chuva, e ele, o vento. Fina e regular, ela, calmo e sem pressa, ele. O pranto, nessa época, caía aos borbotões, e os dedos amassavam o bilhete, no bolso esquerdo.

Nunca mais me abandonaram, o vento e a chuva.

Resolvi, então, conviver com eles. Por isso é que, quando chove lá fora, como agora, e um vento leve sopra em minha direção, tomo do papel e escrevo. Hoje, estas linhas. Amanhã, quem sabe, ou depois, outras em que eu conte que essa lágrima que teima em cair do olho esquerdo quando a chuva vem e o vento zune não é mais lágrima, é um orvalho.

Pode ser que, neste momento, eu tenha recuperado Anita.

Minicontos produzidos na Oficina 4

A chuva que me
traz Anita

A chuva me conhece.

Atividade

b) Transformo o conto "A chuva que me traz Anita" em um miniconto:

Um belo dia um homem estava numa beira de chuva que lembrava uma mulher, que ele gostava bastante, às vezes o vento levava ela e ele ficava muito triste ali que um dia ele foi morar com ela.

me lembra Anita, bilhete molhado
do meu bolso

A chuva que me traz Anita

"A chuva e o vento que me trazem lembranças de uma paixão"

Atividade

1) b) A Chuva que me suspira.