



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (DOUTORADO)**

JOCIELI APARECIDA DE OLIVEIRA PARDINHO YAMASHITA

**O GÊNERO MINICONTO MULTIMODAL E MULTISSEMIÓTICO NAS
PRÁTICAS DE LEITURA E DE PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA ELABORAÇÃO
DIDÁTICA PARA O 5º ANO DE UMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL**

**MARINGÁ - PR
2026**

JOCIELI APARECIDA DE OLIVEIRA PARDINHO YAMASHITA

**O GÊNERO MINICONTO MULTIMODAL E MULTISSEMIÓTICO NAS
PRÁTICAS DE LEITURA E DE PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA ELABORAÇÃO
DIDÁTICA PARA O 5º ANO DE UMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM),
como requisito parcial para obtenção do grau de
doutora em Letras.

Área de concentração: Ensino-aprendizagem de
Línguas.

Orientador: Neil Armstrong Franco de Oliveira.

MARINGÁ - PR
2026

JOCIELI APARECIDA DE OLIVEIRA PARDINHO YAMASHITA

O gênero miniconto multimodal e multissemiótico nas práticas de leitura e de produção textual: uma elaboração didática para o 5º ano de uma Escola em Tempo Integral.

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras Doutorado, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Letras, área de concentração: **Estudos Linguísticos.**

Aprovada em Maringá, **03 de julho de 2026**

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **NEIL ARMSTRONG FRANCO DE OLIVEIRA**
Data: 09/07/2026 11:11:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Neil Armstrong Franco de Oliveira
Presidente - Orientador (UEM/PLE)

Documento assinado digitalmente
 **CRISTIANE CARNEIRO CAPRISTANO**
Data: 08/07/2026 19:42:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Cristiane Carneiro Capristano
Membro Titular (UEM/PLE)

Documento assinado digitalmente
 **MARCIO ROBERTO DO PRADO**
Data: 09/07/2026 10:49:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Márcio Roberto do Prado
Membro Titular (UEM/PLE)

Documento assinado digitalmente
 **MARCIA ADRIANA DIAS KRAEMER**
Data: 06/07/2026 09:53:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Márcia Adriana Dias Kraemer
Membro Titular Externo (UFFS -
Realeza/PR)

Documento assinado digitalmente
 **TEREZINHA DA CONCEICAO COSTA HUBES**
Data: 06/07/2026 14:43:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Terezinha da Conceição Costa-Hübes
Membro Titular Externo (Unioeste – Cascavel/PR)

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central Maria Grazia Zolet - UEM, Maringá - PR, Brasil)

P226g

Pardinho, Jocieli Aparecida de Oliveira

O gênero miniconto multimodal e multissemiótico nas práticas de leitura e de produção textual : uma elaboração didática para o 5º ano de uma escola em tempo integral / Jocieli Aparecida de Oliveira Pardinho. -- Maringá, PR, 2026.
225 f. : il. color., figs.

Orientador: Prof. Dr. Neil Armstrong Franco de Oliveira.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2026.

1. Gênero discursivo. 2. Miniconto multimodal e multissemiótico. 3. Elaboração didática. 4. Leitura - Ensino fundamental. 5. Produção textual - Ensino fundamental. I. Oliveira, Neil Armstrong Franco de, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 23.ed. 410

AGRADECIMENTOS

A Deus, por proporcionar forças inesgotáveis para poder realizar a pesquisa.

À minha mãe, Jucilene da Silva de Oliveira, por sempre acreditar em mim e me ajudar a alcançar mais essa conquista em minha vida profissional e pessoal.

À minha avó, Maria da Silva, por ser exemplo de luta e resistência.

Ao meu companheiro de vida André Shiguemitsu Yamashita por todo carinho, paciência com minha ausência e surtos no decorrer do processo.

Ao Prof. Dr. Neil Franco, por todas as orientações e pela condução genuína de todo esse processo. Com certeza, foram decisões diárias e com foco, força, fé e muito café!

A todos os amigos que fiz neste período, com os quais dividi experiências, caronas, momentos de discussão, aprendizado e risos.

À Prefeitura Municipal de Ubitatã, em especial, à Secretaria Municipal da Educação e Cultura, na qual fui assessora pedagógica e educacional e desempenhei minha pesquisa, por contribuir para que esse momento pudesse acontecer.

À CAPES, que financiou minha pesquisa desde abril de 2024.

À equipe diretiva, à professora participante da pesquisa e, em especial, aos estudantes do 5º ano da Escola em Tempo Integral de 2023, na qual, após o desenvolvimento da pesquisa, resolvi lecionar em determinado contexto, em disciplina diversificada denominada “Acompanhamento Pedagógico”, a fim de poder contribuir ainda mais com a realidade em que me deparei como pesquisadora.

Aos professores participantes da banca avaliadora, pela dedicação na leitura atenta do texto, por todas as contribuições e reflexões propiciadas por meio de seus vastos conhecimentos. Ao Grupo de Pesquisa em Estudos Dialógicos e as Práticas de Linguagem em Educação (Ediple-Gelli) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), coordenado pela professora Dra. Márcia Adriana Dias Kraemer, pelas discussões e acompanhamento “bem de perto” de todo processo de forma ética, humana, amorosa e dialógica.

Conheci e convivi com tantas pessoas e profissionais maravilhosos nesta caminhada que poderia escrever um livro; por isso, peço perdão por não citar todos, mas sintam-se, neste momento, lembrados e abraçados. Gratidão é a palavra que resume o sentimento a todos que, de alguma forma, em diferentes momentos, contribuíram para a realização desta pesquisa.

“E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.

E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...

Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma” (Pizzimenti, 2013).

“A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. [...] a palavra entra no tecido dialógico da vida humana, constituindo ‘um eu’ em sua relação com ‘o outro’” (Bakhtin, 2003[1979], p. 348).

RESUMO

Esta pesquisa possui como **tema** o trabalho com o gênero miniconto multimodal e multissemiótico no ensino das práticas de leitura e produção textual para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I. Desse modo, como **delimitação temática** realizamos o planejamento e o desenvolvimento do gênero discursivo em tela, em uma disciplina extracurricular, de uma Escola em Tempo Integral, a partir da Elaboração Didática “Menino Maluquinho”, implementada com dezoito estudantes. Como **tese**, defendemos que o desenvolvimento de práticas de leitura e produção de minicontos multimodais e multissemióticos, pautado em um viés dialógico e processual, contribui para a interação social dos sujeitos e para a mobilização de recursos linguístico-discursivos em conformidade com as diversas situações comunicativas. À luz dessa premissa, delineamos o seguinte **problema de pesquisa**: O trabalho com os multiletramentos e a produção de minicontos multimodais e multissemióticos, a partir de uma concepção interacionista-dialógica de língua(gem), com estudantes 5º ano do Ensino Fundamental I, pode contribuir para a formação de sujeitos leitores e autores autônomos, críticos, reflexivos e conscientes de seu processo autoral na produção de textos-enunciados? Como **objetivo geral**, buscamos analisar as contribuições do processo de ensino e aprendizagem de leitura e produção de minicontos em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental I para a formação autônoma, crítica e reflexiva do sujeito leitor e produtor de textos-enunciados multimodais e multissemióticos. Para tanto, pautamo-nos em documentos norteadores dessa etapa de ensino (Amop, 2020; Brasil, 2018; Paraná, 2018), no Regimento Escolar, no Projeto Político-Pedagógico da escola e em sua Proposta Pedagógica Curricular, bem como no currículo norteador da Escola em Tempo Integral (Brasil, 2013). As reflexões são sustentadas pela Teoria Dialógica da Linguagem, oriunda do Círculo de Bakhtin (Medviédev (2012[1928])); Bakhtin, 2016[1979]; Volóchinov, 2018[1929]), com destaque para a noção de gênero discursivo e dos multiletramentos na escola (Kleiman, 2007; Rojo, 2013; Rojo; Barbosa, 2015; Ribeiro; Coscarelli, 2023; Ribeiro, 2025). **Teórico-metodologicamente**, desenvolvemos uma pesquisa no âmbito da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2003, 2009; Rojo, 2006, 2007; Kleiman; Viana; e Grande, 2019), considerando a realidade escolar e as dificuldades observadas quanto à leitura e à produção de textos, natureza teórico-prática, exploratória com fins explicativos. Com a utilização dos métodos dialético e etnográfico educacional para o plano de geração de dados. A abordagem da pesquisa é qualitativo-interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008), com contribuições da pesquisa-ação crítico-colaborativa (Magalhães, 2004; Pimenta, 2005). Como **resultados**, evidenciamos que a Elaboração Didática consolidou o gênero discursivo miniconto multimodal e multissemiótico como uma mediação potente e colaborativa. Nesse processo, os estudantes demonstraram apropriações de conhecimento, manifestando autoria, criticidade e atitudes responsivas ativas tanto nas atividades prévias de leitura quanto nas produções de seus minicontos. Verificamos, ainda, um fenômeno inesperado: a tendência infantil de hibridizar a narração com a dissertação, recurso mobilizado para validar escolhas axiológicas e ideológicas dos alunos, induzidas pelo questionamento proposto no encaminhamento da produção. Ademais, o uso integrado das TDICs atuou como catalisador do posicionamento crítico, impulsionando a autonomia e a tomada de consciência autoral. Comprovamos, por fim, que a implementação didática baseada em um viés dialógico e processual nos anos iniciais viabiliza caminhos práticos para o trabalho com os multiletramentos na realidade escolar.

Palavras-chave: Gênero miniconto multimodal e multissemiótico; Elaboração Didática; Leitura; Produção Textual; Ensino nos anos iniciais.

ABSTRACT

This research focuses on working with the multimodal and multisemiotic short stories genre to teach reading and writing practices to 5th-grade elementary school students. To delimit the scope, we planned and developed this discursive genre within an extracurricular course at a full-time school, utilizing the "Menino Maluquinho" didactic unit implemented with eighteen students. We argue that developing practices for reading and producing multimodal and multisemiotic short stories—grounded in a dialogic and process-oriented approach—fosters social interaction and the mobilization of linguistic-discursive resources suited to diverse communicative situations. Based on this premise, we formulated the following research question: Can working with multiliteracies and the production of multimodal and multisemiotic short stories—based on an interactionist-dialogic conception of language—contribute to shaping 5th-grade students into autonomous, critical, and reflective readers and authors who are conscious of their creative process in producing texts? Our general objective was to analyze how the teaching and learning process regarding the reading and production of short stories in a 5th-grade class contributes to the development of autonomous, critical, and reflective readers and creators of multimodal and multisemiotic texts. To this end, we drew upon guiding documents for this educational stage (Amop, 2020; Brazil, 2018; Paraná, 2018), the school's internal regulations, its Political-Pedagogical Project and Curricular Pedagogical Proposal, as well as the guiding curriculum for full-time schools (Brazil, 2013). These reflections are grounded in the Dialogic Theory of Language associated with the Bakhtin Circle (Medvedev, 2012 [1928]; Bakhtin, 2016 [1979]; Voloshinov, 2018 [1929]), highlighting the concepts of discourse genre and school-based multiliteracies (Kleiman, 2007; Rojo, 2013; Rojo & Barbosa, 2015; Ribeiro & Coscarelli, 2023; Ribeiro, 2025). From a theoretical-methodological standpoint, we conducted research within the field of Applied Linguistics (Moita Lopes, 2003, 2009; Rojo, 2006, 2007; Kleiman, Viana, & Grande, 2019), taking into account the school context and observed challenges regarding reading and text production; the study was exploratory and explanatory in nature, combining theory and practice. Data generation relied on dialectical and educational ethnographic methods. The research adopted a qualitative-interpretivist approach (Bortoni-Ricardo, 2008), incorporating insights from critical-collaborative action research (Magalhães, 2004; Pimenta, 2005). Our results demonstrate that the didactic design established the multimodal and multisemiotic short stories genre as a powerful, collaborative mediating tool. Throughout this process, students demonstrated knowledge appropriation, exhibiting authorship, critical thinking, and active, responsive attitudes during both the preliminary reading activities and the creation of their own short stories. We also observed an unexpected phenomenon: a tendency among the children to hybridize narrative with expository writing—a strategy employed to validate the axiological and ideological choices prompted by the question posed during the production phase. Furthermore, the integrated use of TDICs acted as a catalyst for a critical stance, fostering autonomy and an awareness of authorship. Finally, we demonstrate that a pedagogical approach grounded in a dialogic and process-oriented perspective during the early school years provides practical pathways for addressing multiliteracies within the school context.

Keywords: Multimodal and multisemiotic short stories genre; Pedagogical design; Reading; Text production; Teaching in the early school years.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Processo cíclico de aprendizagem da escrita.....	15
Figura 2 - O mapa de Ubatã e municípios circunvizinhos.....	36
Figura 3- Apresentação da personagem Menino Maluquinho	104
Figura 4- Capa da Elaboração Didática: O Menino Maluquinho.....	105
Figura 5- Diagnose dos estudantes sobre o gênero miniconto	106
Figura 6- Exemplo de Miniconto Multimodal e Multissemiótico: Destino	107
Figura 7- Exemplo de Miniconto Multimodal e Multissemiótico: Prisioneiro.....	108
Figura 8- Exemplo de Miniconto Multimodal e Multissemiótico: Seguindo em Frente.....	110
Figura 9- Conto versus Miniconto	111
Figura 10- Leitura e análise de minicontos	112
Figura 11- Leitura e análise de minicontos (continuação).....	113
Figura 12- Leitura e análise comparativa de minicontos.....	114
Figura 13- Encaminhamento de Produção e Diagnose Final.....	122
Figura 14- Encaminhamento de Produção e Diagnose Final.....	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese do Estado de Conhecimento	17
Quadro 2 - Quantidade de alunos por turma	37
Quadro 3 - Ações de formação e procedimentos de geração de dados	50
Quadro 4- Síntese do Percurso Metodológico e Escopo Analítico.....	58
Quadro 5- Dimensão contextual do gênero miniconto multimodal e multissemiótico.....	90
Quadro 6 - Dimensão linguístico-semiótica do gênero miniconto multimodal e multissemiótico	90
Quadro 7 - Sinopse dos episódios da série O Menino Maluquinho, da Netflix.....	115
Quadro 8- Questionamentos sobre a personagem <i>O Menino Maluquinho</i>	120
Quadro 9 - Análise contextual do gênero miniconto multimodal e multissemiótico.....	124
Quadro 10- Análise da dimensão linguístico-semiótica do gênero miniconto multimodal e multissemiótico.....	125
Quadro 11- Cronograma de desenvolvimento da Elaboração Didática.....	127
Quadro 12 - Produção do miniconto de Fernanda	152
Quadro 13 – Produção do miniconto de Luna.....	155
Quadro 14 – Produção do miniconto de Isabela.....	158
Quadro 15 – Produção do miniconto de Marcos.....	161
Quadro 16 – Produção do miniconto de Manoel.....	163
Quadro 17 – Produção do miniconto de Gabriela.....	165
Quadro 18 – Produção do miniconto de Paulo, José e Maurício.....	168
Quadro 19– Produção do miniconto de Bruna.....	171
Quadro 20 – Produção do miniconto de Pâmela.....	173
Quadro 21 – Produção do miniconto de Valentina.....	175
Quadro 22– Produção do miniconto de Beatriz.....	177
Quadro 23 – Produção do miniconto de Elisa.....	180
Quadro 24 – Produção do miniconto de Gabriel.....	182
Quadro 25 – Produção do miniconto de Bernardo.....	184
Quadro 26– Produção do miniconto de Clara.....	185
Quadro 27– Produção do miniconto de Francisco.....	187

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMOP	Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
COPEP	Comitê Permanente de Ética Em Pesquisa Com Seres Humanos
CV	Concurso Vestibular
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
LA	Linguística Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
NRE	Núcleo Regional de Educação
PACC	Pesquisa-ação crítico-colaborativa
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIC	Programa de Iniciação Científica
PNE	Plano Nacional da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PTD	Plano de Trabalho Docente
RCPR	Referencial Curricular do Paraná
SD	Sequência Didática
SMEC	Secretaria Municipal da Educação e Cultura
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TDC	Teoria Dialética do Conhecimento
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

SUMÁRIO

1 O CARÁTER INTRODUTÓRIO DO TEXTO	11
2 CARACTERIZAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA	22
2.1 O papel da Linguística Aplicada no desenvolvimento das práticas de leitura e escrita de minicontos multimodais e multissemióticos	22
2.2 Perspectiva Metodológica	27
2.2.1 Abordagem qualitativo-interpretativista	29
2.2.2 A Etnografia Educacional	33
2.2.3 O método da Pesquisa-Ação Crítico-Colaborativa (PACC)	34
2.3 Contexto e sujeitos da pesquisa	35
2.3.1 A Instituição de Ensino	37
2.3.2 A disciplina Literatura, Cultura e Arte	39
2.3.3 A extinção da disciplina Literatura, Cultura e Arte: o utilitarismo presente nos anos iniciais de ensino	40
2.4 Sujeitos da pesquisa	44
2.4.1 A pesquisadora	45
2.5 Procedimentos de geração de dados	46
2.5.1 Entrevista Inicial: traçando o perfil docente	47
2.5.2 A pesquisa colaborativa: sessões reflexivas	49
2.5.3 Questionário inicial: perfil da turma	51
2.5.4 Pedagogia Histórico-Crítica: Caminhos para a Elaboração Didática	54
2.5.5 O processo colaborativo da Elaboração Didática	56
3 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DO GÊNERO DISCURSIVO MINICONTO MULTIMODAL E MULTISSEMIÓTICO E APROPRIAÇÃO DE CONHECIMENTOS	60
3.1 Concepção interacionista-dialógica de linguagem	60
3.1.1 Concepções de leitura e escrita no contexto brasileiro	62
3.1.1.1 Leitura e Escrita como atividade de interação	65
3.1.1.2 Responsividade e interação verbal... ..	68
3.2 Tecendo caminhos para o letramento literário e digital	76
3.3 Gênero discursivo: a natureza constitutiva orgânica do miniconto multimodal e multissemiótico	85
3.3.1 Uma distinção necessária entre o conto e o miniconto: o processo de Transmutação Criadora	91
3.4 O processo de apropriação de conhecimentos, segundo preceitos de Vygotsky e do Círculo de Bakhtin: o estabelecimento de um diálogo	94
3.4.1 Linguagem, Sujeito e Apropriação de conhecimentos docente e discente	95

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: O DESENVOLVIMENTO DA ELABORAÇÃO DIDÁTICA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E OS ÍNDICIOS DE APROPRIAÇÕES DE CONHECIMENTOS.....	103
4.1 A elaboração didática	103
4.2 A disciplina de Literatura, Cultura e Arte: ações de mediação	126
4.2.1 A Etnografia Educacional: Síntese dos momentos de interação.....	128
4.3 Mediando reflexões sobre o gênero miniconto: atividades prévias de leitura.....	134
4.4 Diagnóstico final: a produção dos estudantes	150
4.4.1 Produzindo minicontos: a circulação social efetiva	151
Considerações finais	196
REFERÊNCIAS	201
ANEXOS	213
Anexo A – Termo de Ciência do Responsável pelo Campo de Estudo	213
Anexo B - Termo de Consentimento da Secretaria da Educação e Cultura	214
Anexo C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	215
Anexo D - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	217
Anexo E - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	219
APÊNDICES	220
Apêndice A- Síntese das Pesquisas citadas no Estado de Conhecimento	220
Apêndice B- Roteiro de entrevista oral com a docente da disciplina Literatura, Cultura e Arte: diagnose da turma	224
Apêndice C- Questionário discursivo para os estudantes.....	225

1 O CARÁTER INTRODUTÓRIO DO TEXTO

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) estão cada vez mais presentes na contemporaneidade. Em contraponto, temos o modelo escolar, que se encontra defasado, com ênfase no ensino tradicional. Por isso, é preciso realizarmos a adaptação da escola à realidade de estudantes cada vez mais imersos em uma era digital. Nessa perspectiva, há a demanda da realização efetiva de um trabalho voltado à diversidade de linguagens, multimodais e multissemióticas¹, haja vista que os estudantes têm contato com os mais diversos tipos de textos-enunciados² “[...] escritos, imagens, fotos, desenhos, gráficos, vídeos e sons de várias espécies. A mistura entre áudio, vídeo e dados interconectados por meio de links é o que configura a hipermídia” (Rojo, 2013, p. 41).

Contudo, a necessária inserção dessa hipermídia no cotidiano escolar não ocorre em um vácuo político. Sob a perspectiva bakhtiniana, cumpre problematizar o otimismo tecnológico que frequentemente cerca as TDICs, compreendendo que a tecnologia não é neutra, mas sim um signo carregado de valor ideológico. O espaço digital reflete o dialogismo social e constitui um terreno de intensas disputas: de um lado, manifestam-se as forças centrípetas (monoglóssicas), que buscam centralizar, homogeneizar e engessar o ensino por meio da plataforma corporativa e de métricas utilitaristas de produtividade; de outro, as forças centrífugas (heteroglóssicas), que resistem por meio de práticas emancipatórias de multiletramentos. Desse modo, rejeitamos qualquer visão instrumental ou salvacionista, uma vez que a transposição tecnológica para a escola tensiona a própria autonomia pedagógica — discussão que será ampliada na subseção 2.3.3, ao analisar o utilitarismo na extinção da disciplina Literatura, Cultura e Arte.

¹ Compreendemos o texto como multimodal e multissemiótico “[...] aquele que é composto por mais de uma modalidade de linguagem ou recorre a mais de um sistema de signos ou símbolos (semioses)” (Rojo; Barbosa, 2015, p. 108), por exemplo, sons, *hyperlinks*, imagens, letras e outras modalidades que permeiam a sociedade com o advento das TDICs. Mobiliza-se o conceito de “multimodal” para circunscrever a arquitetônica material do enunciado, configurada pela coexistência material de diversas modalidades de linguagem. Já o conceito de “multissemiótico” é acionado para capturar o acontecimento da semiose dialógica: o modo como a criança do 5º ano, agindo como sujeito responsivo ativo, orquestra essa heteroglossia de linguagens. O sentido único do gênero discursivo miniconto não reside isolado no texto ou na imagem, mas emerge justamente na fronteira discursiva, na fricção e no acabamento mútuo produzido pelo encontro dessas diferentes vozes sígnicas. Logo, nesta tese, são utilizados como conceitos que dialogam entre si, não excludentes ou sinônimos.

² O entendimento de textos-enunciados se dá no contexto dos estudos do Círculo de Bakhtin, que considera um texto as mais diversas formas de linguagem, seja ela escrita, oral, corporal, sonora, sinestésica e outras. No terceiro capítulo, discutimos os conceitos teóricos caros a esta tese.

A partir de tal premissa, nesta tese temos como **objeto de análise** o processo de leitura e de produção do gênero discursivo miniconto multimodal e multissemiótico³, o qual realizamos com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental I, na disciplina diversificada de Literatura, Cultura e Arte⁴, de uma Escola em Tempo Integral, no município de Ubiratã - PR⁵. Assim, defendemos a **tese** de que *o desenvolvimento de práticas de leitura e produção textual de minicontos multimodais e multimodais, pautando-se em um viés dialógico e processual, contribui para que sujeitos interajam socialmente, mobilizando os recursos linguístico-discursivos em conformidade com as diversas situações de interação.*

Como **tema** delineamos o trabalho com o gênero miniconto multimodal e multissemiótico no ensino das práticas de leitura e produção textual para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I. Desse modo, como **delimitação temática** realizamos o planejamento e o desenvolvimento do gênero discursivo em tela, em uma disciplina extracurricular, de uma Escola em Tempo Integral, a partir da Elaboração Didática “Menino Maluquinho”.

Pautamo-nos na perspectiva do Círculo de Bakhtin⁶ (Medviédev (2012[1928]); Bakhtin, 2016[1979]; Volóchinov, 2018[1929]), cuja marca é a interação que ocorre por meio de práticas situadas social e historicamente e materializadas em textos-enunciados, e da Linguística Aplicada – LA (Moita Lopes, 2003, 2009; Rojo, 2006, 2007; Kleiman; Viana; e Grande, 2019), no que concerne ao ensino de língua materna sob essa premissa. Para geração de dados, contamos com a participação da professora regente da disciplina extracurricular Literatura, Cultura e Arte, da pesquisadora e de dezoito estudantes da turma em foco.

A Escola em Tempo Integral, lócus desta pesquisa, prevê a permanência do estudante em um período de 7 até 9 horas diárias. No município de Ubiratã - PR, isso ocorre das 8 às 16 horas, totalizando 8 horas diárias e 40 horas semanais. A disciplina de Literatura, Cultura e Arte faz parte do currículo diversificado do período vespertino e é delimitada nos documentos norteadores da Instituição de Ensino: o Regimento Escolar (Escola Municipal Professora Cleide

³ As produções dos minicontos dos estudantes possuem aspectos verbais e visuais, portanto, a denominação do subgênero como multimodal e multissemiótico. Essas estão dispostas no capítulo de análise, mais especificamente, na subseção 4.4 *Diagnóstico Final: a produção dos estudantes*.

⁴ No Material Operacional da Escola em Tempo Integral (2013), consta a nomenclatura Cultura, Artes e Educação Patrimonial, contudo, na grade curricular e no Registro Municipal *Online* – RCO, denomina-se a disciplina como Literatura, Cultura e Arte, logo, é a adotada nesta tese.

⁵ Município localizado na Região Oeste do Paraná, situado na microrregião de Goioerê, distante 78 quilômetros de Cascavel, 90 quilômetros de Campo Mourão, 192 quilômetros de Maringá e 542,2 quilômetros de Curitiba.

⁶ *Círculo de Bakhtin* é constituído por um grupo de intelectuais russos de diferentes formações, os quais se reuniram de 1929 a 1974 em torno de projetos filosóficos. Os principais integrantes são Bakhtin (2003[1979]; 2016[1979]), Volóchinov (2018[1929]) e Medviédev (2012[1928]). (Ruiz, 2017).

Maria Zamprônio, 2023), o Projeto Político-Pedagógico – PPP (Escola Municipal Professora Cleide Maria Zamprônio, 2023), e a Proposta Pedagógica Curricular - PPC (Escola Municipal Professora Cleide Maria Zamprônio, 2023).

De forma prévia, ao estabelecermos o diálogo com a equipe diretiva da Escola em Tempo Integral, bem como na entrevista com a professora da disciplina, foi destacada a preocupação de que, de fato, fossem selecionados conteúdos condizentes com a categoria Literatura, Cultura e Arte. Contudo, a realidade apresentada é o trabalho desenvolvido a partir das dificuldades dos alunos elegidas pelos professores regentes no período matutino, servindo, assim, como um reforço extracurricular.

A partir dessa realidade é que verificamos a necessidade de o planejamento anual da disciplina por turma começar a ser realizado pela docente de forma conjunta com a Secretaria Municipal da Educação e Cultura (SMEC), a fim de que se tratasse do campo da atividade humana⁷ artístico-literário e de questões culturais locais e artísticas, pautando-nos nos documentos norteadores para essa faixa de etária de ensino (Amop⁸, 2020; Brasil, 2018; Paraná, 2018). Afinal, o objetivo da ampliação da jornada escolar, por meio da implementação de política de educação integral e em tempo integral, é ancorado na construção de uma educação de qualidade e não no aumento do assistencialismo, do tecnicismo ou instrucionismo⁹. É preciso garantir a Educação em Tempo Integral em turno único, a qual promova “[...] a formação integral dos sujeitos, levando em consideração suas especificidades, história e sua cultura” (Paraná, 2012, p. 10).

Como **aporte teórico-metodológico**, ancoramo-nos nos postulados da LA (Moita Lopes, 2003, 2009; Kleiman; Viana; Grande, 2019), da pesquisa qualitativo-interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008), da etnográfica educacional (Jung; Silva; Santos, 2019) e da pesquisa-ação crítico-colaborativa – PACC – (Magalhães, 2004; Pimenta, 2005). Nesse viés, analisamos a geração de dados a partir do processo de planejamento e desenvolvimento da Elaboração

⁷ Rojo (2014) define campo de atuação humana como organizadores das ações humanas em sociedade, por meio dos discursos e práticas. Nesta perspectiva, os gêneros do discurso surgem e se desenvolvem a partir dos campos da atividade humana: cotidiana, artístico literária, científica, acadêmica, escolar, dentre outras. Cada um possui suas características próprias, que moldam o modo como as pessoas se expressam e interagem via linguagem.

⁸ O município de Ubiratã filia-se à Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), entidade que, por meio de seu Departamento de Educação, elaborou, em conjunto com os seus municípios participantes, o Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná (Cascavel, 2020).

⁹ Compreendemos o conceito de assistencialismo como uma intervenção social que oferta ajuda/auxílio de forma imediata e temporária, sem considerar as causas profundas da situação vivenciada, lidando com a consequência de um problema social sem propor uma solução. O tecnicismo ou instrucionismo enfatiza o conhecimento com vistas à aplicabilidade de técnicas e/ou procedimentos específicos, sem considerar de forma ampla a realidade dos estudantes.

Didática¹⁰ (Halté, 2008) acerca do gênero miniconto até a produção e circulação dos textos dos estudantes.

Metodologicamente, esta investigação se insere no horizonte da PACC de forma conjunta e dialógica com a professora-regente. Cumpre delimitarmos, todavia, que a arena de interações estabelecida com a docente (seja presencialmente, seja via aplicativo WhatsApp) funcionou como o arcabouço metodológico de geração dos dados, e não como o objeto de análise desta tese. O foco analítico desta pesquisa circunscreve-se à arquitetura da Elaboração Didática sobre o gênero miniconto e aos impactos gerados nas produções textuais dos minicontos multimodais e multissemióticos dos estudantes.

Desse modo, a **tese** defendida é de que *o desenvolvimento de práticas de leitura e produção de minicontos multimodais e mutissemióticos, pautando-se em um viés dialógico e processual, contribui para que sujeitos interajam socialmente, mobilizando os recursos linguístico-discursivos em conformidade com as diversas situações de interação.*

O interesse pelo Ensino Fundamental I advém de estudos anteriores, quando, no município em questão, por meio da pesquisa de mestrado (Pardinho, 2021), constatamos uma carência de práticas de leitura e de produção e reescrita textuais nesse nível escolar, além de uma compreensão mais consistente dos docentes no que se refere às concepções teórico-metodológicas e práticas que regem o ensino de Língua Portuguesa. A partir de tais constatações, como pesquisadores e professora dessa etapa de ensino, sentimo-nos impelidos a traçar rumos para contribuir de alguma forma com a formação de sujeitos leitores e produtores de textos. Assim sendo, esta pesquisa está voltada à realidade escolar, com o escopo de buscar alternativas possíveis para a problemática em pauta.

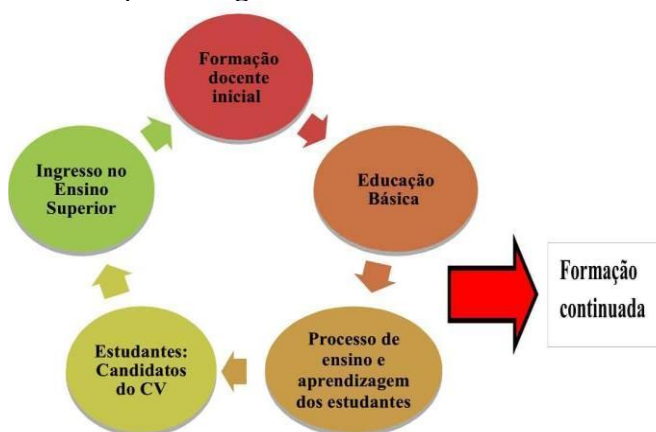
A delimitação de abordarmos o processo de planejamento e de execução de uma Elaboração Didática que contemplasse a leitura e produção do gênero multimodal e multissemiótico miniconto com uma turma do 5º ano se deu pela necessidade manifestada no trabalho com a língua(gem)¹¹ nesse âmbito educacional, no que concerne às práticas supracitadas. Além disso, partimos da trajetória acadêmica, sobretudo de pesquisas que realizamos sobre a prática de escrita. Um primeiro estudo aconteceu no Programa de Iniciação Científica da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *campus* de Campo Mourão - PR,

¹⁰ Ao delimitarmos utilizar a perspectiva da Elaboração Didática, partimos dos estudos de Halté (2008), a partir dos quais o autor postula uma distinção entre o que se compreende por transposição didática, pautada no aplicacionismo, e a elaboração didática dos saberes, que é uma “didática globalmente praxiológica, caracterizando-se em relação aos saberes, por uma metodologia implicacionista.” (Halté, 2008, p. 138).

¹¹ Como nas obras dos teóricos do Círculo de Bakhtin não há uma distinção clara entre os conceitos de língua e linguagem, por vezes sendo utilizados como sinônimos, nesta tese, optamos por grafar desta forma: língua(gem).

entre os anos de 2017 e 2018¹². Nessa pesquisa, evidenciamos que a compreensão de escrita que comumente o professor assume em suas práticas na escola é o resultado de um processo cíclico que, supostamente, se inicia na Educação Básica e se estende por todo o seu processo formativo, conforme ilustra a “Figura 1”.

Figura 1 - Processo cíclico de aprendizagem da escrita¹³



Fonte: Pardinho (2021).

A Figura 1 elucida espaços de formação nos quais o professor se constituiu em que, muitas vezes, torna-se egresso sem desenvolver suas capacidades linguístico-discursivas. Esse processo se inicia na Educação Básica, a qual é constituída pela Educação Infantil (0 a 5 anos); Ensino Fundamental I (Anos Iniciais – 1º ao 5º ano), etapas de responsabilidade municipal no que tange ao Ensino Público; Ensino fundamental II (Anos Finais – 6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano), ambos de competência Estadual.

Esta etapa educacional necessita propiciar a formação integral do estudante como sujeito crítico e reflexivo capaz de se posicionar nas mais diversas situações de interação via linguagem, formação essa que, muitas vezes, não é perceptível no ato de adentrar ao Ensino Superior, a qual também pode não ser desenvolvida no decorrer do curso. Tal situação culmina em um processo cíclico educacional, que demanda de discussões, pesquisas e um olhar com vistas a um possível rompimento.

Na pesquisa apresentada na dissertação, constatamos que uma possível ruptura desse processo cíclico é o investimento na proposição de formações continuadas colaborativas acerca

¹² Nesse período, foi desenvolvido um projeto de iniciação científica intitulado *Formação Docente Inicial e Práxis Docente: implicações na Educação Básica*, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Adriana Beloti. A pesquisa foi financiada pela Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná.

¹³ A abreviação CV corresponde ao Concurso Vestibular.

da prática de produção e de reescrita textuais com professores que lecionam nos anos iniciais. Outra possibilidade é a de se aderir, de forma efetiva, à prática de produção e de reescrita de textos desde os anos iniciais, com o objetivo de realmente formar sujeitos produtores/autores conscientes de seus dizeres (Pardinho, 2021).

A pesquisadora (2021) como docente inserida na realidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental, percebeu que, muitas vezes, a prática de leitura e de produção de textos está aquém ao que propõem os documentos norteadores da Educação Básica (Amop, 2020, Brasil, 2018; Paraná, 2018), que apontam para uma concepção interacionista-dialógica de linguagem¹⁴. Isso pode acontecer devido à falta de formação continuada para os professores que estão em sala de aula e de uma formação docente inicial que explore os estudos na área de Letras, bem como das TIDCs, que acoplam os gêneros multimodais e multissemióticos. Assim, acreditamos que é preciso conduzir trabalhos que visem a essa realidade de ensino, discutindo caminhos possíveis para a modificação da situação apresentada.

Considerando as problemáticas enfrentadas com relação à prática de ensino de leitura e de produção de textos multimodais e multissemióticos, nesta pesquisa tratamos desses aspectos em sala de aula, a partir de práticas sociais situadas, levando em conta os conhecimentos prévios dos estudantes para a escolha de temas a serem trabalhados. A partir do gênero discursivo miniconto, foram feitos o planejamento e a implementação de uma Elaboração Didática, assim como a análise dos resultados alcançados.

Antes da **delimitação do objeto de tese**, conduzimos um levantamento **do Estado do Conhecimento**¹⁵ (Silva, Souza, Vasconcellos, 2021; Romanowski, Ens, 2006), abordando um setor das publicações acerca do tema em estudo. Para tanto, recorremos ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), empregando os seguintes descritores: Literatura, Cultura e Arte; Ensino Integral; gênero miniconto; conto digital; miniconto; microconto; nanoconto, cada descritor foi pesquisado de forma isolada, essa busca inicial resultou em 3.586 trabalhos.

A partir da leitura dos resumos listados na busca, no ano de 2023, selecionamos os estudos que se aproximam desta pesquisa, considerando a vasta e polissêmica produção acadêmica acerca do ensino de Língua Portuguesa e dos multiletramentos, a dispersão em

¹⁴ No capítulo 3, discutimos as bases teóricas dessa concepção.

¹⁵ Este é um estudo que recorre a contribuição na constituição de um campo teórico e área de conhecimento, o qual visa delimitar apenas uma área para identificar os aportes significativos na construção de determinada teoria e prática pedagógica. Além disso, busca apontar as restrições de um determinado campo em que se move a pesquisa, como: as suas lacunas quanto à sua disseminação; a promoção de uma investigação das práticas que também busquem alternativas para a solução dos problemas despontados; o reconhecimento acerca das contribuições do trabalho desenvolvido no âmbito social, bem como em novas propostas na área focalizada.

trabalhos tangenciais comprometeria o afunilamento necessário tendo como critério os que tratassem das práticas de leitura e de escrita, que envolvessem o gênero discursivo miniconto multimodal e multissemiótico na Educação Básica, bem como os categorizamos em: Autoria; Universidade, ano e nível da pesquisa; e seu título, conforme apresentados no Quadro 1 (a síntese de cada pesquisa encontra-se em apêndice).

Quadro 1 - Síntese do Estado de Conhecimento

Autoria	Universidade, ano, nível	Título
SILVA, Olga Ozaí.	Universidade Estadual de Maringá, 2013, Mestrado	Miniconto: Uma Nova Proposta Para a Literatura Juvenil
CARVALHO, Eloísa Maria Ávilla de.	Universidade de Franca, 2014, Mestrado	Letramento digital: novas práticas de leitura e escrita no cotidiano escolar
CABRAL, Adriana Rosa da Silva.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015, Mestrado	(Re)criando (mini) contos de terror: uma experiência de ensino de leitura e escrita de gênero multimodal
DANTAS, Clegiane Santos Bezerra.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015, Mestrado	Minicontos: uma prática de letramento emergente na escola
VIDAL, Maria Anísia Villas-Bôas Tourinho.	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2017, Mestrado	Entre contos e minicontos: leitura, escrita e fotografias instigantes do bairro Curral Novo
BURGUÊS, Simone de Souza.	Universidade Estadual de Maringá, 2017, Tese	Minicontos na internet e formação de leitores
ALMEIDA, Luciane de Assis.	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018, Mestrado	A escrita de microcontos dos alunos no twitter: análise do contexto de produção
LIMA, Danielle.	Universidade Estadual de Montes Claros, 2019, Mestrado	Miniconto digital: leitura e produção de texto multimodal
TAFURI, Analídia.	Universidade de Taubaté, 2019, Mestrado	Leitura e Produção de Minicontos em Aulas de Língua Portuguesa
ARRUDA, Laine Leila de Moura Silva.	Universidade Federal do Pernambuco, 2020, Mestrado	Minicontos em blogs, a literatura digital um caminho para os desafios do letramento literário no 7º ano do ensino fundamental
CASTRO, Isadora Rainha de.	Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020, Mestrado	Do miniconto ao teatro: perspectivas sobre o ensino de literatura na escola pública

GOIS, Marciana Teixeira de.	Universidade do Estado do Mato Grosso, 2020, Mestrado	Da leitura e produção de conto à realização de vídeo-história como texto multimodal
GONÇALVES, Amanda Sotero Caio.	Universidade do Pernambuco, 2020, Mestrado	O texto literário à plataforma digital “Youtube”: o letramento literário com minicontos do 8º ano do Ensino Fundamental
SILVA, Anne Sharon Nobre.	Universidade Estadual do Ceará, 2021, Mestrado	Retextualização de gênero miniconto com proposta de desenvolvimento de letramento digital

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Dentre as pesquisas já existentes, a proposta de trabalharmos com o gênero discursivo miniconto na disciplina de Literatura, Cultura e Arte é relevante por: 1) voltarmos para os anos iniciais do Ensino Fundamental I e, de forma específica, centrarmos no desenvolvimento do trabalho de leitura e de produção escrita de textos-enunciados multimodais e multissemióticos com uma turma do 5º ano, de uma escola em Tempo Integral, a partir da perspectiva dos estudos da linguagem pautados na LA; 2) levarmos em consideração as experiências que os estudantes já têm e as situações reais nas quais eles mais interagem, a fim da delimitação do tema a ser estudado, a partir da realização da entrevista inicial com a docente e a equipe diretiva e, fundamentalmente, da aplicação de um questionário que investigue tais aspectos; 3) participarmos do planejamento da disciplina e, por meio das manifestações do docente e dos estudantes, propormos a Elaboração Didática, a partir dos pressupostos da PHC (Saviani, 2011), desenvolvida em um trimestre (outubro a dezembro de 2023), a qual contemplasse o gênero delimitado, visando promover a reflexão acerca das possíveis contribuições em termos de ensino e aprendizagem.

Como diferencial, em relação aos estudos já desenvolvidos na Educação Básica acerca do gênero miniconto, além do contexto de pesquisa supracitado é, a partir das necessidades despontadas na realidade de uma disciplina diversificada de uma Escola em Tempo Integral, lançarmos um olhar sob a égide da LA para esse contexto de ensino.

Nesse sentido, Neves (2021) realizou um esboço do percurso da LA dentro dos Estudos dos Letramentos e Multiletramentos com ênfase nos Letramentos Literários da IEL/Unicamp, a partir do levantamento de produções de pesquisas (mestrado e doutorado) ao longo dos últimos dez anos de 2010 a 2020. A partir do qual se constatou que foram um total de 33 pesquisas acadêmicas defendidas no âmbito mestrado e doutorado, as quais envolvem letramentos literários, fato esse que possibilitou realizar a média de 3,3 trabalhos por ano em torno da leitura e/ou escrita literária(s).

Nosso olhar pode ser justificado por meio da realização de um levantamento prévio¹⁶ no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, por meio da palavra-chave *Linguística Aplicada*, surgindo 166.023 resultados alinhados à Língua Portuguesa ou Estrangeira e à Formação de Professores, na área de Letras. Contudo, ao se buscar por *Linguística Aplicada anos iniciais*, com refinamento para a Educação, foram evidenciadas 5.819 pesquisas, as quais quando tratam do ensino de LP em sala de aula, pautam-se no Letramento/Alfabetização e não assumem a perspectiva da LA. Portanto, evidenciamos que há a necessidade de pesquisas LA que tratam do Ensino Fundamental I, pois os pesquisadores que se voltam para essa etapa de ensino, geralmente, são pedagogos que desenvolvem trabalhos na área da Educação, na perspectiva da alfabetização.

A formação em Pedagogia tem como foco a educação alinhada a uma conjuntura política e social, e os professores precisam ser capazes de atender à demanda de diversas disciplinas com as quais trabalham, por exemplo, Arte, Ciências, Matemática, Língua Portuguesa/Alfabetização, História e Geografia. Libâneo (2007) compreende a Pedagogia como “[...] um campo científico que faz uma reflexão sistemática sobre a prática educativa” (Libâneo, 2007, p. 16). Esse campo de atuação é vasto e não tem uma formação específica sobre a LP e o seu ensino.

Ademais, é preciso destacarmos o processo realizado de planejar uma Elaboração Didática (Halté, 2008) e o desenvolvimento das aulas, a partir dos construtos da Teoria Dialógica da Linguagem, elaborada pelo Círculo de Bakhtin (Medviédev (2012[1928]); Bakhtin, 2016[1979]; Volóchinov, 2018[1929]), também embasadas na Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2011), com o intuito de conduzir o processo de geração de dados e, a partir das atividades prévias que trataram da natureza constitutiva e orgânica do gênero discursivo miniconto multimodal e multissemiótico, realizamos o encaminhamento de produção textual, bem como o processo de revisão e reescrita textual com vistas à circulação efetiva das produções dos estudantes para além do âmbito escolar.

Essa escolha teórica e metodológica surgiu a partir de um **problema**, o qual potencializou a nossa escolha do objeto desta tese, que se trata do fato de que, comumente, ainda há a prática de se ler e escrever apenas para a escola. Os temas/gêneros já estabelecidos pelos documentos e materiais didáticos são utilizados muitas vezes como pretexto para se explorar conteúdos de ensino, ocorrendo uma prática hipotética, que não conduz o estudante a

¹⁶ O levantamento foi realizado no ano de 2023, de forma breve, por meio da leitura de títulos e de alguns dos resumos referentes aos resultados encontrados, a fim de buscar pesquisas que tratassem da prática de produção de textos, pautados na LA, tendo como sujeitos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

compreender língua(gem) como forma de interação em práticas sociais situadas, muito menos a compreensão de textos multimodais e multissemióticos com os quais temos contato diariamente.

Entendemos que é necessário que os discentes participem da própria escolha do tema a ser trabalhado na Elaboração Didática, a partir do que está previsto nos documentos norteadores para aquela faixa etária de ensino, bem como o que compete ao planejamento da disciplina de Literatura, Cultura e Arte, haja vista que, ao serem inseridos nesse processo, já são colocados em outra situação, de não apenas receber a proposta elaborada, mas sim de se tornar um sujeito dialógico. Desse modo, com o desenvolvimento do processo de delimitação do tema e do gênero miniconto trabalhados, o escopo foi, de fato, partir da realidade e da necessidade despontada pelos envolvidos: docente e discentes considerados sujeitos constituídos pela e na linguagem.

Outra **problemática** que foi nos foi apresentada diz respeito a realidade do desenvolvimento da disciplina diversificada Literatura, Cultura e Arte, a qual não possui um documento parametrizador, sendo atribuída a responsabilidade de planejamento à docente. Além disso, a disciplina não tem um caráter avaliativo, isto é, trata-se de uma disciplina extracurricular. Portanto, é necessário que haja, de forma efetiva, o acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes no decorrer das aulas, a fim de observar as apropriações de conhecimentos (Vygotsky, 1991) alcançadas, a partir dos conteúdos estudados. Sendo assim, muitas vezes não se é dada a devida relevância para as potencialidades que devem ser desenvolvidas a partir da disciplina, tendo em vista a ênfase que ainda recai nas avaliações externas, enfatizando-se o treinar para realização de provas ao invés de se dar a devida importância ao processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, por meio do levantamento que realizamos acerca das problemáticas enfrentadas acerca do ensino de LP, mais especificamente da prática de leitura e de produção de textos multimodais nos anos iniciais do EF, despontou-se a necessidade de refletirmos a partir da seguinte **pergunta de pesquisa**: *O trabalho com os multiletramentos e a produção de minicontos multimodais e multissemióticos, a partir de uma concepção interacionista-dialógica de língua(gem), com estudantes 5º ano do Ensino Fundamental I, pode contribuir para a formação de sujeitos leitores e autores autônomos, críticos, reflexivos e conscientes de seu processo autoral na produção de textos-enunciados?*

Na busca por respostas ao questionamento de pesquisa, estabelecemos como **objetivo geral**: *Analisar as contribuições do processo de ensino e aprendizagem de leitura e produção de minicontos em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental I para a formação autônoma,*

crítica e reflexiva do sujeito leitor e produtor de textos-enunciados multimodais e multissemióticos. Arelados a esse escopo central, os **objetivos específicos** são:

- a. Propor o desenvolvimento e a implementação de uma Elaboração Didática, de forma colaborativa, para o trabalho com a leitura e a produção textual do gênero miniconto multimodal e multissemiótico em uma turma de 5º ano de uma Escola de Tempo Integral, sob a égide da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e da Prática de Pesquisa-ação Crítico Colaborativa (PACC);
- b. Identificar atitudes responsivas dos estudantes do 5º ano durante a implementação da proposta e as formas de interação com os sentidos estabelecidos a partir do conteúdo temático, estilo de linguagem e construção composicional (Bakhtin, 2016[1979]) do gênero miniconto multimodal e multissemiótico.
- c. Refletir acerca das (in)apropriações de aprendizagem, a partir da implementação da Elaboração Didática com os alunos do 5º ano, no desenvolvimento do trabalho com as práticas de leitura e de produção textual do gênero miniconto multimodal e multissemiótico.

Por meio da elaboração e desenvolvimento desta proposta, esperamos promover reflexões teóricas, metodológicas e práticas que possam contribuir para a formação de sujeitos leitores e produtores de textos capazes de interagir, nas mais diversas situações, por meio da língua(gem), além de demonstrarmos um caminho possível para trabalhar com os multiletramentos na produção de gêneros multimodais e multissemióticos nos anos iniciais do EF.

Entendemos que, ao se realizar o trabalho com a leitura e a produção textual do gênero miniconto, a partir de práticas sociais situadas, poderíamos possibilitar o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas dos estudantes, com vistas à formação de sujeitos autônomos, críticos-reflexivos e autores conscientes de seus próprios dizeres, em conformidade com as diversas situações de interação.

Organizamos esta tese em três capítulos: no primeiro, caracterizamos os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, definimos o contexto e os sujeitos envolvidos, além dos procedimentos de geração de dados; no segundo, apresentamos e refletimos acerca da base teórica que dá sustentação a esta investigação; e no terceiro, analisamos, de forma crítica e reflexiva, os dados gerados durante as aulas, objetivando responder à pergunta de pesquisa.

2 CARACTERIZAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Como construto teórico-metodológico, a pesquisa situa-se no campo da LA, almejando repensarmos sobre a vida social, sustentada na concepção dialógica de linguagem ao lançarmos um olhar para as práticas de leitura e de produção de minicontos multimodais e multissemióticos no contexto dos anos iniciais do EF e, posteriormente, para os reflexos de sua circulação social efetiva. Metodologicamente, utilizamos de um viés qualitativo-interpretativista no trato dos dados, de natureza teórico-prática, com fins explicativos e métodos dialético e etnográfico educacional, a qual também, ao envolver reflexões com a docente da turma, por meio de sessões reflexivas, tem caráter crítico-colaborativo.

Também caracterizamos o contexto, o perfil dos sujeitos envolvidos (professora, alunos e pesquisadora), os procedimentos de geração de dados (compostos por uma entrevista docente inicial, questionário discente inicial, Plano de Trabalho Docente e Elaboração Didática utilizada no decorrer das aulas para encaminhar o processo de leitura e produção dos minicontos). Discutimos, portanto, os caminhos percorridos, afinal, “[...] a melhor maneira de refletir é pensar a prática e retornar a ela para transformá-la” (Gadotti, 2005, p. 254).

2.1 O papel da Linguística Aplicada no desenvolvimento das práticas de leitura e escrita de minicontos multimodais e multissemióticos

A pesquisa em LA surgiu no Brasil em 1970 (século XX), tendo um forte vínculo com o ensino de língua estrangeira e com a ideia “[...] de que seria uma aplicação das teorias da Linguística. No entanto, não tardou para que as coisas fossem ganhando outra forma e força” (Ribeiro; Coscarelli, 2023, p. 20). As autoras acrescentam que

[...] a Linguística Aplicada começa, internacionalmente, no esforço de guerra, a fim de desenvolver conhecimento principalmente sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras; segue envidando esforços para a redução do analfabetismo em países como Brasil; e até hoje se preocupa muito com questões de ensino, aprendizagem, línguas (estrangeira e materna), leitura e escrita (Ribeiro; Coscarelli, 2023, p. 20).

As autoras (2023) tratam da evolução histórica e do escopo atual da LA. Elas ilustram como essa disciplina se moldou em resposta a necessidades sociais e políticas pragmáticas ao longo do tempo.

Nesse viés, com relação às premissas da LA, Kleiman, Viana e Grande (2019) apontam para três tipos de transformações evidenciadas ao longo do tempo: as territoriais, as epistemológicas e as paradigmáticas.

As territoriais dão ênfase no ensino de línguas estrangeiras a fim de contribuir para o esforço militar na guerra. No Brasil, os postulados da LA estavam ligados ao trabalho com a leitura em língua estrangeira e, posteriormente, em língua materna, sendo um dos primeiros objetos de pesquisa no país entre 1970 e início de 1980. Já as transformações epistemológicas correspondem às mudanças na linguagem, nos sujeitos e na aprendizagem, o que se reflete de forma direta no objeto de pesquisa, considerado em constante fluxo e movimento, visto que a pesquisa é situada em práticas, processos e atitudes dos estudados, em situações específicas com tempos e espaços bem definidos. As transformações paradigmáticas, por sua vez, dizem respeito à adoção, por parte do linguista aplicado, de métodos interpretativos e à combinação com diversas disciplinas, com o intento de compreender o mundo social. Para isso, o projeto investigativo deve ser de maneira indisciplinar, composto por múltiplos recortes disciplinares e facetas de um objeto de pesquisa situado de forma contextualizada, convergindo para a análise de um problema no uso da linguagem.

Para a proposição desta tese, pautamo-nos em postulados da LA com fins interpretativos, por se tratar de uma pesquisa de campo que parte de uma realidade de ensino, levando em consideração a tarefa do linguista aplicado, na última década, de entender, de explicar ou de solucionar problemas, com o objetivo de criar ou aprimorar resoluções para eles, tomados em sua contextualização e relevância social (Rojo, 2007). De acordo com a autora, o âmbito da LA,

Trata-se, então, de se estudar a língua real, o uso situado da linguagem, os enunciados e discursos, as práticas de linguagem em contextos específicos, buscando não romper esse frágil fio que garante a visão da rede, da trama, da multiplicidade, da complexidade dos objetos-sujeitos em suas práticas (Rojo, 2007, p. 1762).

Desse modo, passamos a considerar um todo social com foco nos usos da língua em diferentes situações de interação e nos problemas suscitados nos mais variados contextos. Signorini (1998) corrobora com essa perspectiva de LA, argumentando que é necessário contemplar a mistura que tece o mundo, ou os elementos híbridos em que se entrelaçam o mundo dos objetos e o mundo dos sujeitos, imbricados em uma mesma trama. Nesse sentido, há a relevância do contato com a literatura, seja na educação formal ou na vivência estudantil, fato esse, que muitas vezes só ocorre na escola. Logo, é uma área fértil para discussão em

pesquisas nas áreas de Estudos Literários, Pedagogia, Educação, e mais recentemente, também da LA, pois esse

campo começa a pesquisar contextos de ensino e aprendizagem de língua materna, no campo dos letramentos, e de outras disciplinas do currículo, e em outros contextos institucionais (mídia, empresa, delegacia de polícia, clínica médica etc.). Foram essenciais aqui os *insights* de teorias socioculturais, na linha de Vygotsky e Bakhtin, sobre a relevância de entender a linguagem como instrumento de construção do conhecimento e da vida social, recuperados em muitas áreas de investigação. Essa mudança passa a ser bem perceptível no Brasil a partir dos anos 90 (Moita-Lopes, 2009, p. 17-18).

Moita-Lopes (2009) aborda a expansão e o aprofundamento do escopo da LA que se move de um foco predominantemente escolar e restrito para uma investigação mais holística e sociocultural da linguagem em uso. Ocorre a maturação da Linguística Aplicada, que assume sua vocação interdisciplinar e socialmente engajada. Ela se torna uma área que não apenas estuda sobre a linguagem, mas que investiga como a linguagem funciona como eixo central da vida humana, em toda a sua complexidade institucional e social.

A esse respeito, Pombo (2005) discute que a LA sobressai da condição de mais uma disciplina exclusiva dos estudos linguísticos para se tornar um campo de conhecimento, com uma perspectiva inter/multi/pluri/transdisciplinar. Esse movimento é crucial, pois enriquece o estudo da linguagem, permitindo que diferentes áreas do conhecimento, como psicologia, sociologia, educação e até mesmo antropologia, dialoguem entre si. Essa interação resulta em um estudo mais aprofundado dos fenômenos linguísticos e sociais, oferecendo uma compreensão mais abrangente das complexidades da comunicação humana.

A interdisciplinaridade diz respeito a uma interação e um intercâmbio recíproco entre as disciplinas, a fim de promover uma visão mais integrada do problema, a partir de diversas áreas de conhecimento. A multidisciplinariedade, em que diferentes disciplinas tratam de um mesmo problema, cada um com seus métodos e objetivos próprios. A pluridisciplinariedade, por meio da qual as disciplinas cooperam, mas sem necessariamente ter uma coordenação profunda. Por fim, a transdisciplinaridade desenvolve um novo nível de conhecimento que transcende as fronteiras entre as disciplinas, os questionamentos emergem de problemas cotidianos discutidos socialmente, muitas vezes, criamos, até mesmo, um novo objeto de estudo.

Em relação à perspectiva inter/multi/pluri/transdisciplinar em LA, essa acopla várias áreas do conhecimento, como a Psicologia, a Política, a Educação e a Sociedade, que se entrecruzam, visto que há a interpenetração entre as diversas disciplinas de estudo, em que o foco

não se limita ao ensino de línguas, mas se estende a problemas linguísticos que são social, cultural e historicamente pertinentes e relevantes, para os quais o linguista aplicado visa possíveis soluções. Em suma, teoriza-se a língua em uma sociedade interseccionalizada com diversas áreas do saber.

Esta pesquisa está na contramão de uma visão solucionista da LA, que busca “receitas prontas” para problemas despontados. Tencionamos, na verdade, fomentarmos discussões de língua(gem) e reflexões sobre problemáticas socialmente relevantes relacionadas ao ensino e à aprendizagem. O objetivo é demonstrarmos uma possibilidade teórico-metodológica e prática para intervir na busca de alternativas acerca da realidade da disciplina Literatura, Cultura e Arte de uma escola municipal em Tempo Integral, com o intuito de dialogarmos e de ressignificarmos os enunciados existentes sobre a problemática em tela e darmos continuidade ao elo na cadeia comunicativa, com o propósito de obter atitudes responsivas na produção de enunciados precedentes, por meio de futuras pesquisas.

Assim, consideramos a LA como um objeto de estudo que não se encaixa em um quadrado, mas sim perpassa pelas mais diversas áreas do saber, a fim de desestabilizar e refletir sobre a vida em sociedade. Sobre os termos inter/multi/pluri/in/trans/disciplinaridade esses “cada um com suas particularidades semânticas, implicam em uma ultrapassagem das propostas disciplinares, o que transgride (Pennycook, 2006) os limites da definição clássica de ciência” (Zozzoli, 2021, p. 36).

Com o desenvolvimento desta elaboração, almejamos somar às pesquisas contemporâneas que consideram a “[...] transdisciplinaridade como leveza de pensamento necessária para compreender, interpretar e interferir nas realidades complexas representadas pelas práticas sociais situadas” (Rojo, 2006, p. 259). Lançamos, desse modo, um olhar para um problema real, no caso, a prática de leitura e de produção de minicontos multimodais e multissemióticos nos anos iniciais do EF, visando a compreender, a interpretar e, por meio de uma proposição teórico-metodológica e prática, a interferir nessa realidade. Nesse viés, também seguimos com o que propõe Leffa (2001), acerca da LA, em que não se deve criar um

[...] problema para pesquisar, mas pesquisamos os problemas que já existem. Não trazemos o problema para o laboratório, limpo e desinfetado, cuidadosamente desembaraçado de todas as variáveis que possam atrapalhar ou sujar nossas hipóteses. Fazemos o caminho inverso. Saímos do laboratório e vamos pesquisar o problema onde ele estiver: na sala de aula, na empresa ou na rua. Figurativamente falando, sujamos as mãos na pesquisa (Leffa, 2001, p. 7).

Nesta pesquisa, os problemas apresentados são acerca dos processos deficitários das práticas de linguagem leitura e escrita nos anos iniciais de ensino, bem como as inquietações suscitadas na realidade da disciplina diversificada Literatura, Cultura e Arte, haja vista que é ofertada aos alunos no período vespertino em uma escola em Tempo Integral no Município de Ubiratã - PR.

Esse componente curricular não possui um documento parametrizador, sendo atribuída a responsabilidade de planejamento à docente. Outro aspecto é que a disciplina não tem um caráter avaliativo, isto é, trata-se de uma disciplina extracurricular, portanto, o processo de ensino e de aprendizagem precisa ser observado no decorrer das aulas.

Compreendemos, portanto, ao se inserir no campo da LA, que partirmos de um problema socialmente relevante e situado na *práxis* docente¹⁷ (Pimenta, 2010), a fim de lançarmos um olhar por meio de reflexões para a realidade enfrentada, pois “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (Minayo, 2009 p. 17). Sob essa óptica, é que visamos a ideia de transgredir limites tradicionais da pedagogia opressora, a fim de direcionar nossa *práxis* docente (Pimenta, 2010) para uma educação libertadora por meio da promoção de práticas de letramento literário.

Ao nos depararmos com o problema é papel do linguista aplicado lançar uma reflexão teórico-metodológica com vistas a um caminho possível para solucioná-lo, fato esse que demanda discussões em diferentes âmbitos - políticos, sociais e culturais - os quais envolvem a língua. Portanto, o profissional não pode ficar à margem sem luta e participação, as quais realiza por meio da publicação de trabalhos, produção de teorias e busca constante pelo conhecimento, visto que tudo que é dito, feito ou escrito é carregado de intenções políticas e ideológicas e pode acabar intervindo em acontecimentos, formando opiniões e influenciando pessoas, considerando que o ato de “[...] trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta” (Rajagopalan, 2003, p. 125).

Em suma, a LA trata do estudo da constituição sócio-histórica e ideológica do sujeito, a qual ocorre por meio de seus anseios, problemas, condutas, inconstâncias, produção de dizeres e atribuição de sentidos, agindo no mundo via linguagem. Esta vertente teórico-metodológica considera o lugar que o indivíduo ocupa na sociedade, por suas ideologias e escolhas que reforçam um discurso/posicionamento, que pode estar em congruência com os seus interesses ou com os de forças superiores centrípetas e centrífugas que oprimem o sujeito.

¹⁷ Pimenta (2010) considera prática-teoria-prática docente como indissociáveis.

A partir dessas reflexões é que desenvolvemos um trabalho com o gênero discursivo miniconto multimodal e multissemiótico. Iniciamos com a delimitação do tema na realidade escolar, em que os sujeitos estão inseridos e sentem a necessidade da leitura crítica, da produção e da circulação dos enunciados multimodais e multissemióticos, com a intenção de contribuirmos com a formação dos sujeitos leitores e produtores de seus próprios dizeres, proporcionando um olhar sob a ótica da LA para esse nível de ensino. Logo, o ambiente escolar para nós não funcionou como um laboratório, mas sim consideramos as demandas diárias da sala de aula para conduzirmos esta investigação.

2.2 Perspectiva Metodológica

Esta pesquisa tem uma natureza teórico-prática, ao partirmos de pressupostos teóricos e metodológicos com o objetivo de intervirmos na *práxis* docente (Pimenta, 2010) em uma turma de 5º ano de uma escola em Tempo Integral. No tratamento dos dados, a caracterizamos como pesquisa qualitativo-interpretativista por validar a importância de os significados do mundo social a serem construídos, interpretados e reinterpretados pelos sujeitos de forma a priorizar o contexto da pesquisa em detrimento de dados quantitativos. Realizamos o acompanhamento de resultados ao longo do processo, considerando os sujeitos envolvidos no contexto em que ocorrem.

A pesquisa tem fins explicativos e procedimentos técnicos da Etnografia Educacional por desenvolvermos um estudo de caso da referida turma no cerne das aulas na disciplina de Literatura, Cultura e Arte. Para o plano de geração de dados primamos pela utilização dos seguintes métodos: *dialético* e *etnográfico educacional*.

O método *dialético* penetra o mundo dos fenômenos por meio da ação recíproca, da contradição, da transformação, inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade. Nesta pesquisa, observamos a emergência do gênero multimodal e multissemiótico miniconto, amparando-nos em sua história com surgimento devido à ascensão das TDICs, que culminou em uma sociedade altamente tecnológica que se volta para leituras rápidas e *clicks* em *links* que levam a diversos espaços/ambientes. Assim sendo, os leitores buscam agilidade em práticas de leitura de textos que contêm diferentes semioses e que são apresentados de forma breve. O *etnográfico educacional* constitui uma lente analítica fundamental para a compreensão das práticas de linguagem em contexto real de ensino, o qual será discutido na subseção “2.2.2 A Etnografia Educacional”.

Todos esses procedimentos técnicos mencionados podem ser delineados em cinco pontos principais:

- a) A importância do singular assumida na investigação dos fenômenos sociais acaba contribuindo no resgate da ideia de o homem ser reconhecido como *singular universal* no processo investigativo.
- b) Valoriza a ideia de intensidade em detrimento da ideia de quantidade.
- c) A credibilidade das conclusões alcançadas é reflexo das multiperspectivas resultantes de diferentes fontes de consulta exploradas no contexto dos métodos de cunho qualitativo. Isso pressupõe um olhar profundo e prolongado sobre a realidade investigada.
- d) A quantidade de tempo envolvida no processo de investigação somada à intensidade dos contatos estabelecidos entre o pesquisador e os sujeitos da investigação correspondem a fatores que reduzem significativamente a *fabricação* de comportamentos “maquiados”, convenientes, de *fachada*.
- e) A quantidade de tempo envolvida no processo de investigação somada à multiplicidade de fontes de evidência figuram fatores que dificultam ao pesquisador manter *pré-conceitos* frente ao objeto de investigação (Lima, 2008, p. 33).

Nos pontos descritos acima são discutidos aspectos relevantes de uma investigação de viés qualitativo, em que a ênfase se dá nas discussões suscitadas e na riqueza de informações. O primeiro aspecto ressalta a importância da valorização da individualidade sob o viés qualitativo, considerando a experiência única e individual do sujeito para a compreensão dos fenômenos sociais de forma mais ampla. Nesse viés, partimos do contexto da pesquisa, bem como a realidade de seus partícipes. O segundo contrapõe à pesquisa quantitativa da qualitativa, valorizando a profundidade da informação/dados gerados de um número menor de sujeitos, com vistas a um melhor entendimento da investigação realizada. Sendo assim, nesta pesquisa, consideramos o processo de ensino e aprendizagem de dezoito estudantes do Ensino Fundamental I, de uma escola em Tempo Integral.

O terceiro prima pela triangulação dos dados (entrevistas, diários, observação de aulas, dentre outros), visando promover a credibilidade e confiabilidade da pesquisa, em que realizamos anotações juntamente com a professora participante sobre todo o processo, bem como a entrevista com a mesma de forma conjunta à equipe diretiva escolar e a aplicação de um questionário com os estudantes. Além disso, fizemos a análise das respostas dadas pelos estudantes às perguntas da Elaboração Didática e do processo de produção dos minicontos.

O quarto trata da quantidade de tempo que envolveu o processo de investigação, nesse caso, o terceiro trimestre do ano letivo de 2023, mais especificamente, entre os meses de outubro e dezembro, com o intento de acompanharmos as aulas para propiciarmos uma confiabilidade e tempo hábil, reduzindo o risco da “manipulação” de resultados, apresentando

as nuances e complexidades das experiências dos participantes, de forma espontânea e verdadeira, com vistas a um resultado pautado em dados mais genuínos e representativos. Por fim, o quinto destaca a necessidade de o pesquisador se colocar na realidade a ser pesquisada desprendido de sua hipótese de pesquisa (por mais que a tenha definido de maneira prévia), com o intuito de na jornada exploratória estar aberto às descobertas que emergem durante o processo, objetivando resultados fidedignos. Logo, como pesquisadora e professora desta etapa de ensino, encontramos-nos duplamente imersas na realidade em tela, possuindo dois papéis sociais.

Ao escolhermos pelos métodos supracitados, visamos ampliar as possibilidades de análise, considerando a necessidade de abarcar toda a complexidade desta investigação, que contempla um contexto real de ensino. A perspectiva metodológica da pesquisa é reportada de modo a demonstrarmos o fio condutor do percurso que realizamos ao traçar rumos para a geração dos dados, objetivando orientar as ações e passos percorridos, assim como dispomos na sequência.

2.2.1 Abordagem qualitativo-interpretativista

Quando se faz pesquisa em Educação é preciso considerarmos as vivências cotidianas dos sujeitos partícipes nas trocas entre pares e a pluralidade do ser humano. Com a evolução tecnológica é irreversível a imersão dos sujeitos nesse mundo, onde as informações são transitáveis e velozmente modificadas. Por essa razão, desponta-se a necessidade de fomentar pesquisas que reflitam acerca do contexto social, do educativo e do conhecimento produzido nas instituições educacionais desde a Educação Básica até o Ensino Superior, a fim da aproximação desses âmbitos, visando à formação integral do sujeito.

Em relação à sua caracterização teórico-metodológica, esta pesquisa possui natureza qualitativa por tratar da geração, da descrição e da análise reflexiva dos dados. Conforme explica Minayo (2009), a pesquisa qualitativa

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2009, p. 154).

Neste ínterim, ao propormos uma pesquisa de base qualitativa, envolvemos a geração de dados descritivos a partir da promoção de uma investigação interpretativa, a qual estuda as relações humanas dentro do âmbito educacional, bem como a complexidade das problemáticas

levantadas, com o intento de compreender e buscar uma proposta de intervenção para os fatos vivenciados com elucidações analíticas e descritivas.

Ainda conforme Minayo (2009), é preciso descrever a realidade de maneira fidedigna, apresentando, de fato, a realidade vivenciada na pesquisa com exatidão na geração e interpretação dos dados. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa aspira a captação de um fenômeno a partir de seu entorno social, não sendo vinculada à mensuração. Logo, parte das perspectivas das pessoas desse meio, visto que a pesquisa é construída por meio das percepções/compreensões apresentadas pelos partícipes envolvidos no decorrer do processo. Seguindo essa perspectiva, em seus estudos acerca da pesquisa qualitativa, Rodrigues, Oliveira e Santos (2021) asseveram que

Embora a pesquisa qualitativa esteja emaranhada na subjetividade do pesquisador que será o intérprete da problemática na qual está imerso, é preciso ressaltar que o valor científico deste tipo de pesquisa depende fundamentalmente da descrição do que ele observa. O fato de o pesquisador vivenciar a pesquisa dá a ele a oportunidade de explicar significativamente e com propriedade os fenômenos (Rodrigues, Oliveira e Santos, 2021, p. 158).

Os autores elegeram algumas características para este tipo de pesquisa, como: o fato de ocorrer em um cenário natural, no qual o pesquisador é inserido no *locus* da pesquisa, portanto, participa das experiências reais dos partícipes; utiliza-se de métodos diversos e interativos na geração dos dados, envolvendo a participação ativa dos sujeitos em cada etapa da pesquisa; é emergente e flexível, tendo em vista que as questões de pesquisa podem ser (re)organizadas/definidas a partir da interpretação da realidade na qual se insere; é interpretativa, pois o pesquisador lança um olhar para a realidade pesquisada em um dado momento social, político e histórico; os fenômenos sociais podem ser analisados de forma holística; descritiva no viés de descrever fenômenos e significados; os resultados são expostos por meio da realização de explanações e narrativas, não se atendo às questões numéricas a serem mensuradas.

Apresentam, também, algumas etapas da pesquisa qualitativa em formato de espiral, em que é suscitada por meio de um questionamento/problema/dúvida de pesquisa, a partir do qual é preciso traçar objetivos (fase exploratória), bem como escolher o(s) instrumento(s), para a coleta/geração dos dados em campo. Na sequência, é preciso desenvolvermos a análise do material empírico e documentação por meio de sua interpretação, a fim de obtenção do conhecimento científico, o qual é o elemento disparador/potencializador de novos questionamentos que fomentam novas pesquisas a partir das lacunas identificadas.

Rodrigues, Oliveira e Santos (2021) ainda definem o perfil do pesquisador qualitativo como: etnógrafo e observador; promotor da interação com os pesquisados; preocupado com o processo; analista de forma indutiva; utilizador de diversas formas/estratégias de investigação. Ao se tornar participante ativo em sua imersão na realidade pesquisada, o pesquisador passa a ser um etnógrafo, haja vista o seu envolvimento em diferentes contextos de seu objeto de estudo de forma social e cultural, acontecendo, assim, uma interação entre pesquisador-pesquisado, a qual se torna útil e promove resultados positivos. Alguns aspectos são considerados basilares para nortear esse tipo de pesquisa como

[...] onde a pesquisa irá acontecer (delimitar o cenário/ local); quem serão os observados e entrevistados (sujeitos pesquisados); o que será observado (eventos) e a evolução dos eventos vividos pelos sujeitos pesquisados no local onde se dá a pesquisa (processo). (Rodrigo, Oliveira e Santos, 2021, p. 164).

Após a realização de tais definições e adentrar no âmbito onde está sendo desenvolvida a pesquisa, o pesquisador inicia a geração de dados, na qual se depara com diversas observações, interações, entrevistas, questionários, dentre outros. Enfim, há a implementação de diversos instrumentos de pesquisa concomitantemente com um conjunto de informações que serão interpretadas de forma articulada à literatura já existente para ampliar o conhecimento atual e publicizá-lo em forma de pesquisa.

Ao assumirmos um viés interpretativista, priorizamos a reflexão acerca dos dados gerados, no decorrer das aulas, considerando a realidade escolar, haja vista que “[...] as escolas, especialmente as salas de aulas, provaram ser espaços privilegiados para a construção da pesquisa qualitativa que se constrói com base no interpretavismo” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32). Sendo assim, preocupamo-nos em compreender a realidade e o cotidiano sob a ótica do participante.

Kleiman, Viana e Grande (2019) asseveram que as abordagens interpretativistas, no âmbito da pesquisa em LA, dizem respeito à busca por diferentes tipos de dados, particularmente os que permitem ouvir “[...] na academia a voz dos participantes da pesquisa, com a preocupação ética de inserir essa voz em seu contexto sócio-histórico mais amplo e na situação social imediata da qual emerge” (Kleiman, Viana e Grande, 2019, p. 734). Nessa perspectiva, desenvolver pesquisas exige dos pesquisadores um envolvimento no conhecimento do contexto de geração de dados, dos participantes e que se parta da realidade dos sujeitos envolvidos de maneira comprometida com esse espaço social. Esse fato permite que as pesquisas em LA sejam inéditas, pois considera os “[...] usos situados da língua em eventos

concretos, irrepetíveis e únicos, que carregam em si, ao mesmo tempo, a historicidade do espaço social, de seus sistemas de objetos e ações, mobilizados e alterados pelos grupos humanos” (Kleiman, Viana e Grande, 2019, p. 734).

Ribeiro, Picalho, Cunico e Fabel (2023), em seus estudos recentes acerca da abordagem interpretativista e o método qualitativo, destacam que a lógica da proposição de uma pesquisa calcada no viés interpretativista é indutiva, haja vista que o pesquisador não tem a intenção de colocar sua compreensão prévia sobre a realidade pesquisada. Pelo contrário, o pesquisador vai até o *locus* da pesquisa para predefinir os instrumentos a serem utilizados, ou seja, a categorização surge a partir do trabalho de campo, considerando o que é significativo para os sujeitos inseridos no contexto pesquisa, partindo de seus apontamentos. A respeito do método qualitativo, os autores concluem que ele

permite ao pesquisador optar por um tipo de abordagem, de coleta e de análise de dados conforme as necessidades da sua pesquisa. O rigor metodológico é importante para a sustentação e confiabilidade dos resultados apresentados. Desse modo, torna-se substancial ao investigador apresentar uma visão ampla da pesquisa qualitativa, posto que, decisões acerca dos caminhos a serem percorridos devem ser tomadas de forma adequada. (Ribeiro; Picalho; Cunico; Fadel, 2023, p. 111).

No contexto desta pesquisa, ao nos inserirmos como pesquisadores e planejar de forma conjunta com a docente da turma, procuramos descrever, interpretar e refletir sobre as ações pedagógicas desenvolvidas com uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental I, com o intento de intervirmos e buscarmos alternativas para a transformação da realidade das aulas da disciplina de Literatura, Cultura e Arte.

Ademais, consideramos o “[...] estranhamento entre os alunos da escola pública brasileira e o texto literário, assim como há um conjunto de entraves políticos e discursivos que aproxima as angústias sobre a escolarização da literatura” (França, 2022, 107). A partir dessa realidade, corroboramos o autor, o qual aborda a função do texto literário promovido por meio de práticas de letramento empoderadoras, produtivas e humanizadoras. O objetivo é a formação de alunos-leitores de literatura, em seu eu existir-evento de leitura, incentivados a tomada de posições axiológicas no mundo, formando-se, assim, agentes ativos na construção do processo de interação com o universo estético, no qual o texto literário é imerso.

Não interessados em números, e a partir dos preceitos discutidos, esta pesquisa centrou-se nas formas de acompanhar “de perto” o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes acerca da leitura e da produção do gênero discursivo miniconto multimodal e multissemiótico, bem como a apropriação dos conhecimentos discente e docente apresentados no decorrer da

implementação da Elaboração Didática, com o objetivo de contribuirmos, de alguma forma, com a realidade apresentada.

2.2.2 A Etnografia Educacional

A pesquisa também faz parte do viés etnográfico educacional (Jung; Silva; Santos, 2019) por ser um método para além do trabalho de campo e ligada às ações políticas, originárias de debates e discussões. Essas autoras consideram a etnografia como uma política em ação, pois corresponde à linguagem como prática social, considerando o processo de desenvolvimento da pesquisa. Os dados gerados são textualizados por meio de anotações de campo e as experiências tornam-se narrativas, fatos significativos ou, até mesmo, exemplos. Há, nessa perspectiva, a articulação entre a construção teórica, a geração de dados e a escritura dos relatos etnográficos.

A Etnografia Educacional advém da Antropologia, sendo uma prática recorrente na produção de conhecimentos, com o intento de considerar as múltiplas leituras de um texto a partir da geração de dados. Jung, Silva e Santos (2019) sugerem tal abordagem

Como possibilidade para a desintegração das autoridades monológica e interpretativa, as perspectivas dialógica e polifônica possibilitam uma multiplicidade de leituras possíveis, considerando diferentes leitores das pesquisas e a produção colaborativa do conhecimento etnográfico (Jung; Silva; Santos, 2019, p. 156).

Pelo fato de Etnografia Educacional estar envolta de processos educativos, é fundamental respeitar a identidade de cada sujeito participante, a sua singularidade e sua história individual, compreendendo-as como unidade do contexto e de suas inter-relações. Desse modo, lançamos um olhar global para a descrição da cultura e da realidade de um grupo social específico: professora e alunos de uma turma de 5º ano de uma escola em Tempo Integral do Município de Ubatã - PR, no contexto de uma disciplina diversificada, com a preocupação política e social de avaliar como é desenvolvida a disciplina Literatura, Cultura e Arte.

A partir disso, traçamos rumos para o trabalho com o gênero discursivo miniconto multimodal e multissemiótico pertencente ao campo da atividade humana artístico-literário, previsto nos documentos norteadores desta faixa etária de ensino (Amop, 2020; Brasil, 2018; Paraná, 2018), além do trabalho com os multiletramentos, considerando os estudantes como sujeitos imersos no meio tecnológico.

As autoras (2019) salientam a necessidade de o contexto educacional se adequar para que ocorra, de fato, os letramentos necessários para o uso das tecnologias, objetivando formar sujeitos responsivos em maior ou menor grau a qualquer situação de enunciação, sendo capazes de ler, de compreender e de se posicionar por meio da língua(gem) no contexto social no qual estão inseridos.

2.2.3 A Metodologia da Pesquisa-Ação Crítico-Colaborativa (PACC)

Ao tratar da *práxis* docente (Pimenta, 2010), isto é, da indissociabilidade entre prática-teoria-prática, tornou-se necessário debruçarmo-nos sobre aspectos inerentes à pesquisa PACC, afinal, o trabalho foi realizado de forma conjunta entre nós pesquisadores e a professora da disciplina diversificada, a fim de que, por meio do planejamento e implementação da elaboração sob a égide da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) (Saviani, 2011), surtissem efeitos positivos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, bem como de forma conjunta desenvolvermos o planejamento da disciplina.

No intento de levar a reflexão acerca da *práxis* docente (Pimenta, 2010), compreendemos que o excesso de praticismo ou de teoria desvinculada da prática não corrobora para a situação apresentada, pelo contrário, é preciso que a prática-teoria-prática estejam alinhadas para que a mudança possa ocorrer no âmbito escolar.

Conforme salienta Magalhães (2004), o método da PACC promove a compreensão de linguagem na formação de um profissional capaz de descrever, de analisar e de interpretar a própria prática, o que lhe propiciará um espaço para desconstrução de ações rotineiras e possibilidades de reconstruí-la. A compreensão de colaboração entre nós pesquisadores e a professora participante pressupõe a troca de experiências, de concordâncias e discordâncias com relação às proposições para a pesquisa, com o intuito de possibilitar a voz e a exposição do posicionamento do professor como sujeito crítico e reflexivo. Assim, “ensinar implica aprender sobre experiências, teorias, necessidades, objetivos, organização discursiva do outro em contextos particulares. Envolve, assim, considerar questões sociopolíticas e culturais referentes aos envolvidos nos contextos específicos de aprendizagem” (Magalhães, 2004, p. 75-76).

A partir dos estudos de Vygotsky (1991), entendemos que o sujeito aprende por intermédio e na troca de experiências com o outro. Nesse sentido, o processo de elaboração e de implementação didática ocorreu em constante diálogo entre a docente da turma e a

pesquisadora para que, juntas, construíssemos conhecimentos teórico-metodológicos e práticos a fim de desenvolver o processo de leitura e de produção do gênero discursivo miniconto multimodal e multissemiótico.

Nesse contexto, o conceito de mediação é extremamente relevante, haja vista que o ser humano só se desenvolve a partir do contexto no qual está inserido e dos processos de interação em que participa (Vygotsky, 1991). Para o psicólogo russo, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem acontece a partir do nível de desenvolvimento real e do nível de desenvolvimento iminente¹⁸. O nível de desenvolvimento real pode ser compreendido pelas conquistas já realizadas pelo sujeito, feitas sem o auxílio do outro. Já o nível de desenvolvimento iminente corresponde àquilo que se é capaz de alcançar com auxílio de um par mais experiente.

Prestes, em sua tese, ressalta que “[...] a zona de desenvolvimento iminente revela o que a criança pode desenvolver, não significa que irá obrigatoriamente desenvolver.” (Prestes, 2010, p. 160). Assim, corrobora a compreensão de que cada sujeito tem seu tempo para alcançar seus níveis de desenvolvimento, pois se trata do espaço-tempo em que o aprendiz, com ajuda do par mais experiente, consegue atingir/se apropriar de conhecimentos que sozinho (na zona de desenvolvimento real) ainda não obtém.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, partimos do nível de desenvolvimento real da professora e estudantes, considerando que eles já trabalham com o campo de atividade humana artístico-literário, com o gênero conto e outros. Além disso, por intermédio do planejamento e da produção da Elaboração Didática, a partir das reflexões lançadas pela PHC (Saviani, 2011), e de seu desenvolvimento, de forma colaborativa entre professora e pesquisadora, buscamos agir no nível de desenvolvimento iminente da docente e dos alunos, por meio de ações relacionadas à leitura e à produção de minicontos multimodais e multissemióticos para a sua circulação efetiva nas mídias, para além da escola, de modo que os textos-enunciados produzidos cumprissem, de fato, as funções sociais e comunicativas em uma verdadeira situação de interação verbal social e não apenas com fins escolares.

2.3 Contexto e sujeitos da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida no município de Ubatã, localizado na Região Oeste do Paraná, situado na microrregião de Goioerê, distante 542,2 quilômetros de Curitiba, a capital

¹⁸ Aqui cabe justificar que utilizamos o termo iminente, pautados nos estudos da tradução de Prestes (2010; 2022), a partir dos quais a autora preconiza ter um equívoco nas traduções zona de desenvolvimento proximal e potencial, comumente, utilizadas na área da educação.

do estado. A população estimada é de 24.749 pessoas habitantes, conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2025. Acerca de sua posição geográfica, Ubitatã tem como municípios limítrofes Quarto Centenário, Anahy, Iguatu, Campina da Lagoa, Braganey, Juranda, Corbélia, Nova Aurora e Rancho Alegre d' Oeste, com área total de 652,581 quilômetros quadrados, como destaca a Figura 2:

Figura 2 - O mapa de Ubitatã e municípios circunvizinhos



Fonte: Mapa da cidade Ubitatã (PR) (2025).

O município faz parte do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Goioerê - PR, juntamente com: Boa Esperança, Janiópolis, Rancho Alegre D'Oeste, Quarto Centenário, Mariluz, Juranda e Moreira Sales. Ubitatã - PR atende a alunos do EF I ao Ensino Médio em seis escolas, sendo uma no Distrito de Vila Yolanda (Colégio Estadual do Campo Professora Maria Gomes Bizerra), uma na comunidade de São João (Colégio Estadual do Campo São João) e as outras quatro localizadas na zona urbana (Colégio Estadual Carlos Gomes, Olavo Bilac, Cecília Meireles e Padre Jorge Scholl).

Com relação aos anos iniciais do EF I, estão divididos em oito escolas Municipais: Cleide Borges Reis, Lucinéia Ricardo Braciforte, Furusato Tomio, Monteiro Lobato, Cleide Maria Zamprônio (em Tempo Integral), Gentil Toledo de Moraes Junior (em Tempo Integral), Porto dos Santos (Distrito de Yolanda) e João Bertoli (Comunidade São João). Há também oito Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs): Lugar de Gente Feliz, Maria Anadão Molina, Arte de Crescer, Ionildo Pereira, Nosso Lar, Conjunto Boa Vista, Nossa Senhora Aparecida (Distrito de Yolanda) e Edília Amorim de Quadros.

Quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), disponibilizado em 2023, a Escola Municipal em Tempo Integral Professora Cleide Maria Zamprônio obteve a pontuação de 6,8, sobressaindo-se apenas à Escola Monteiro Lobato (6,7). Considerando que ambas as escolas têm estudantes em situação de vulnerabilidade social, reiteramos a relevância de lançarmos um olhar para essa realidade de ensino, considerando as seguintes notas do município no IDEB: Anos Iniciais do EFI - 7.6; Anos Finais do EF II - 5.9; e Ensino Médio (EM) - 4.9.

Os números expostos apontam para a necessidade de uma intervenção imediata nessa escola em Tempo Integral, visando à formação integral de seus estudantes, em sua maioria, filhos da classe trabalhadora.

2.3.1 A Instituição de Ensino

O lócus desta pesquisa é a Escola Municipal Cleide Maria Zamprônio, Ensino Fundamental em Tempo Integral – Turno Único – Anos Iniciais, situada à Rua Moacir Carmona Fogaça, n.º 17, Conjunto JK. O Quadro 2, a seguir, informa o número de estudantes por turma:

Quadro 2 - Quantidade de alunos por turma

ANO / MATRÍCULA	QUANTIDADE DE ALUNOS	TURNO ÚNICO INTEGRAL
1º ano	19	Manhã/Tarde
2º ano	23	Manhã/Tarde
3º ano	22	Manhã/Tarde
4º ano	20	Manhã/Tarde
5º ano	22	Manhã/Tarde
TOTAL	106	Manhã/Tarde

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Os alunos atendidos pela escola são, em sua maioria, filhos de trabalhadores do comércio local, outra parte trabalha na Cooperativa Copacol (Unitá), alguns são da zona rural

e 33% do total é de baixa renda, aproximadamente 35 estudantes recebem ajuda do Governo Federal, por meio do Programa Bolsa Família.

A Escola Municipal Professora Cleide Maria Zamprônio recebe crianças de todas as realidades sociais. Em geral, os pais acompanham a vida escolar dos filhos ativamente, participam de reuniões, quando convidados ou quando sentem a necessidade de procurar a escola. Nessa situação, a equipe diretiva convida os pais por telefone ou por recados no aplicativo *WhatsApp* para comparecer à escola, de modo a estabelecerem conjuntamente deliberações precisas e amenizadoras.

Por se tratar de uma escola em Tempo Integral, é importante considerarmos a história dessa modalidade de ensino no Brasil, sendo essa uma política pública recente. Nas décadas de 1920 e 1930, iniciou-se a democratização da escola primária, momento em que a classe trabalhadora começou a ter acesso à educação. A primeira ideia de Educação em Tempo Integral foi proposta por Anísio Teixeira, denominada Escola Parque; a primeira inaugurada foi o Centro Carneiro Ribeiro, em 1950, em Salvador - BA. Com relação à aprendizagem, no período matutino, os alunos recebiam conteúdos formais nas escolas-classe; no período vespertino, eram realizadas atividades diversificadas, nos moldes dos movimentos pedagógicos da época (escolanovismo e tecnicismo), com o objetivo de promover a “[...] igualdade de oportunidade educativa, e que esta somente se há de concretizar com uma escola que ofereça ao pobre ou ao rico uma educação que os ponha no mesmo nível ante as perspectivas da vida” (Teixeira, 1962, p. 21-33).

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n.º 9.394/1996 – alterou a jornada escolar. O art. 34 previa:

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (Brasil, 1996, art. 34).

Com os avanços conquistados ao longo da história, a oferta da Educação em Tempo Integral encontrou respaldo nos seguintes dispositivos legais: na Constituição Federal (Brasil, 1988), especificamente os arts. 205, 206 e 207; na Lei n.º 9.089/1990 (Brasil, 1990), que estabeleceu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); na LDBEN de 1996 (Brasil, 1996), notadamente os arts. 34 e 87; na Lei n.º 10.172/2001 (Brasil, 2001), que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE); na Lei n.º 11.494/2007 (Brasil, 2007), que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e de Valorização dos Profissionais da

Educação (FUNDEB); e na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) n.º 7/2010 (Brasil, 2010a), que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Além disso, está prevista como Meta 6 do PNE-2011-2020: “META 6 - Oferecer educação em tempo integral em 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas da educação básica” (Brasil, 2010b, p. 30), em tempo igual ou superior a sete horas diárias.

Apesar das conquistas, é necessário refletirmos acerca de questões de aprendizagem promovidas nessa modalidade de ensino, haja vista que a ampliação da carga horária escolar não garante a qualidade do ensino prestado. Em seus estudos, Arroyo (2012) ressalta que “[...] limitarmo-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno – turno extra –, ou mais educação do mesmo tipo de educação. Uma dose a mais para garantir a visão tradicional do direito à escolarização” (Arroyo, 2012, p. 33).

O autor defende a necessidade de se repensar a organização curricular, para que “[...] articule o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias como o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas” (Arroyo, 2012, p. 44).

Desse modo, não podemos dividir a Educação em Tempo Integral em turno e contraturno, mas sim com base na interdisciplinaridade e na articulação entre as disciplinas e a parte diversificada, em conformidade com os documentos norteadores da Educação Básica (Amop, 2020; Brasil, 2018; Paraná, 2018), como propomos na presente pesquisa.

2.3.2 A disciplina Literatura, Cultura e Arte

A disciplina de Literatura, Cultura e Arte estava inserida na parte diversificada e era ministrada no período vespertino. Uma de suas características era a de que não há avaliação em forma mensurada, mas se avaliava o processo de ensino e aprendizagem. Encontrava-se presente no currículo previsto em sua parte diversificada (currículo integrador) da escola em Tempo Integral (Brasil, 2013) e foi selecionada para ser desenvolvida em Ubitatã - PR.

Tal componente curricular é trabalhado a partir dos documentos norteadores da Instituição de Ensino, como o Regimento Escolar, o PPP e a PPC. Nesses documentos, verificamos a menção aos macrocampos a serem desenvolvidos na disciplina, tais como artesanato popular, banda, canto, coral, capoeira, cineclube, danças, desenhos, educação patrimonial, escultura/cerâmica, grafite, *hip-hop*, iniciação musical de instrumentos de cordas,

iniciação musical por meio da flauta doce, leitura e produção textual, organização de clubes de leitura, mosaico, percussão, pintura, práticas circenses, sala temática para o estudo de língua estrangeiras e teatro (Brasil, 2013).

No processo de delimitação da disciplina, constatamos que a sua implementação é recente e não há o conhecimento de pesquisas e documentos específicos que norteiam o trabalho docente. Inclusive, a fim de conhecer melhor o contexto da inserção da disciplina na parte diversificada escolar, contatamos o NRE de Goioerê - PR, ocasião em que descobrimos que não havia outros municípios que trabalham com essa disciplina.

Em vista desses aspectos, diagnosticamos a dificuldade de seu planejamento/desenvolvimento com os estudantes por ser algo novo e por não haver material, muito menos formação docente para o seu desenvolvimento. Assim, após uma conversa inicial com a equipe diretiva escolar, vimos a necessidade da proposição de atividades que tratem dos conteúdos de Língua Portuguesa, mais especificamente, dos campos da atividade humana artístico-literário, bem como dos multiletramentos, conforme preveem os documentos norteadores para essa etapa de ensino (Amop, 2020; Brasil, 2018; Paraná, 2018).

Partimos, portanto, desses princípios e da realidade local para escolha do trabalho na disciplina em questão devido à acessibilidade e à problemática levantada em traçar rumos para o trabalho de forma que sejam desenvolvidos gêneros pertencentes ao campo artístico-literário, bem como seja considerada a cultura local, patrimonial, regional, a fim de que se formem sujeitos leitores e produtores de enunciados capazes de atuar, por meio da língua(gem), nas mais diversas situações de intercâmbio verbal e social.

2.3.3 A extinção da disciplina Literatura, Cultura e Arte: o utilitarismo presente nos anos iniciais de ensino

Ao traçarmos um panorama histórico, o conceito de utilitarismo advém da Filosofia e foi criado por Jeremy Bentham e Stuart Mill, nos séculos XVIII e XIX, no contexto da Revolução Francesa de 1789 e da Revolução Industrial. Esse pensamento consiste na visão e na busca incessante por aquilo que é “útil” nas mais diversas áreas, inclusive, na educação, sob um paradigma industrial e tecnológico, contrapondo-se à finalidade da educação humanista e emancipatória.

A esse respeito, na obra *A utilidade do inútil – um manifesto*, Ordine (2008) registra sua percepção sobre uma profunda crise cultural que assola a escola e a universidade quanto à mentalidade utilitarista, praticista e produtivista, sob a ótica do lucro. Nessa visão, as escolas e

cadeiras acadêmicas se convertem em espaços especializados, comprometidos na formação de mão de obra para o mercado de trabalho e consumo, em detrimento de uma educação emancipatória, formadora de sujeitos livres, pensantes, críticos e criativos.

O paradigma tradicional é posto em prática sob o viés utilitarista, com ênfase na demanda do mercado de trabalho e não na formação integral humana do sujeito. Santos e Morila (2018) argumentam que a intencionalidade desse processo educativo tem fundamento na formação de um sujeito com maior produtividade, mas com menor compreensão acerca da realidade em que estão inseridos, pois o foco está na prática profissional, sem dar a devida relevância ao conhecimento científico, tampouco ao humanista.

Nesse viés, temos uma constante busca por interesses individuais que consideram a dimensão econômica como a única motivação para o comportamento humano, sendo desconsiderado os aspectos sociais, como as ciências da educação, que são desvalorizadas por não ter uma “utilidade” instrumental imediata.

Conforme salienta Ribeiro (2025), com o advento das TDICs, as pessoas se encontram “plataformizadas”, considerando que muitas utilizam aparelhos celulares e têm *notebooks*, tecnologias com programas de *big techs* como o *Google*, a *Amazon*, a *Meta*, a *Apple*, a *Microsoft* etc. A autora ainda discute os possíveis sentidos do termo/conceito de plataformização, que é negativo tanto no campo das relações sociais quanto na produção de sentidos, resultando em uma superficialização do conhecimento e da formação humana. Ribeiro (2025) afirma ainda que o fato de os sujeitos estarem plataformizados é tido a partir do uso de um ambiente digital controlado e vigiado, mesmo sem ser de forma evidente, estabelecendo relações com o capitalismo desenfreado e com a precarização do trabalho, problemas enfrentados por diversos países além do Brasil.

Nessa perspectiva, Ordine (2008) discute acerca da “inutilidade da Literatura” e do valor da cultura para as sociedades humanas. Para tanto, recorre a pensadores de todas as épocas, como Aristóteles, Dante, Petrarca, Kant, Montaigne e Gabriel Garcia Marquez, demonstrando que as obras desses autores têm um valor inestimável, porém, não têm “utilidade” para o viés mercantil. É justamente devido a tal inutilidade que são transcendentais, pois o aspecto que torna a cultura valiosa não pode ser submetido à pergunta simplória e utilitarista “para que vou utilizar isso?”, como se o conhecimento pudesse ser medido por meio de utilidades, desconsiderando a formação humana integral. O utilitarismo, dessa forma, não considera disciplinas humanísticas e científicas, mas condiciona a escola pública à exclusão social e humana.

Essa discussão se tornou basilar para a nossa compreensão da motivação educacional na extinção da disciplina diversificada Literatura, Cultura e Arte e a sua substituição pela disciplina Economia Solidária, por decisão da Administração Municipal, a partir da Secretaria Municipal da Educação e Cultura, no ano letivo de 2024¹⁹, a qual promove a formação voltada ao viés capitalista de “educação financeira”, estimulando a plataformização travestida de empreendedorismo, o que reforça o discurso neoliberal de meritocracia. A disciplina Economia Solidária foi eleita como prioridade no currículo de contraturno escolar, desconsiderando-se o letramento literário, que é o ato de dar sentido ao mundo por meio de palavras de forma a transcender limites entre o tempo e o espaço, a partir do diálogo entre diferentes textos. Com o desenvolvimento dessas habilidades junto ao campo artístico-literário, de forma adequada, formamos leitores literários capazes de aprender a apreender o mundo sob o olhar estético da literatura, da cultura e da arte, atribuindo sentidos tanto por meio da compreensão responsiva ativa na leitura quanto na produção de sentidos e discursos.

Uma notória consequência da ótica utilitarista é a fragmentação do conteúdo, visto apenas pelo viés da “produtividade” para suprir as demandas do mercado de trabalho, sob um panorama imediatista. Desconsidera-se que os conteúdos curriculares/escolares precisam de contextualização e que o conhecimento deve ser aplicável ao mundo e não apenas restrito a um aspecto da sociedade, como o trabalho. Atualmente, com as mudanças tecnológicas, e com a globalização da economia, a educação passou a ser mercantilizada, sendo desenvolvida a política de regulação do currículo escolar, por meio de documentos parametrizadores (provas externas, índices, comparação de *rankings* por países, dentre outros). Além disso, tem-se promovido a precarização do trabalho docente, estimulando-se a competição e, por consequência, a exclusão humana e social, dando-se ênfase à plataformização da educação já evidente na rede Estadual de ensino do Paraná.

Compreendemos que, a educação, a partir do modelo neoliberal, impõe capacitar a classe trabalhadora para a sua inserção no mercado de trabalho, afirmando que o único propósito é a “redução dos problemas sociais”, para que os trabalhadores não se tornem um obstáculo à manutenção do sistema capitalista (Marx, 2011). Nesse sentido, os estudantes passam a ser medidos por avaliações de larga escala e os professores se tornam aplicadores/treinadores para tais mensurações por meio do uso de plataformas disponibilizadas por órgãos “competentes”.

¹⁹ A elaboração e implementação didática ocorreu no ano letivo de 2023, mais especificamente, no terceiro trimestre.

Conforme assevera Libâneo (2007), a escola pública tem a função de assistir as populações que se encontram em vulnerabilidade social. As políticas de universalização auxiliam no acesso à escola, contudo, não primam por qualidade do ensino. A premiação docente por produtividade ao alcançar os índices educacionais é um claro estímulo à meritocracia e à padronização da cultura escolar, a fim de “prestar contas” ao trabalho desenvolvido. Nessa perspectiva, nós professores sofremos com o descaso com baixos salários e falta de políticas públicas que visam a uma condição de trabalho digna, porque a prioridade é o atendimento às necessidades mínimas de aprendizagem, treinando os estudantes para os testes externos.

Nesse contexto, a disciplina diversificada Literatura, Cultura e Arte se apresentava no currículo escolar integral como uma forma de resistência com vistas à uma formação humana, social de leitores críticos e reflexivos, promovendo a ascensão à cultura, bem como à humanização discente. O uso das tecnologias com uma finalidade educativa serve para a democratização do ensino, pois se torna um aliado ao ser tomado como recurso que possibilita um processo de interação e de prática de aprendizagem. A tecnologia é apenas um meio e não o fim; o docente é o mediador do conhecimento que dialoga sobre os conteúdos escolares e não meramente transmite informações de forma aligeirada para uma produtividade em massa.

Freire (1996) já nos propunha que a aprendizagem precisa ocorrer a partir de uma relação dialética reflexiva entre o pensar e o agir, construindo, assim, um conhecimento crítico (o ato de aprender) como resultado da curiosidade epistemológica gerada por essa reflexão, superando a aceitação do que é posto e do conhecimento ingênuo. Ainda de acordo com Freire (1987), devemos assumir que tanto docente quanto discente estão inacabados a partir de propostas problematizadoras e que se encontram em constante processo de busca, de construção e de resignificação. Em suas palavras, “A libertação é práxis, que implica na ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1987, p. 38).

O mundo e a realidade são extremamente dinâmicos e dotadas de historicidade, e as possibilidades são inúmeras em um processo dialógico, no qual certeza e incerteza se inter-relacionam indo ao encontro da Teoria de Complexidade, de Morin (1998), e a Perspectiva Crítica, de Freire (1987), mas se contrapondo à ideia de verdade absoluta.

Nesse prisma, a educação deve ser entendida como um processo que visa à formação integral e à emancipação humana. Esse processo se pauta fundamentalmente em uma abordagem inter/multi/pluri/transdisciplinar, o que nos permite lutar com os discursos ideológicos, políticos e econômicos que extrapolam a esfera educacional e se alinham

perfeitamente à filosofia, à sociologia, à psicologia, à história da educação, à metodologia, às ciências políticas e econômicas e a outras áreas do conhecimento, fornecendo requisitos para identificação de problemas sociais complexos, a partir da retomada de seus fundamentos, bem como soluções para seu enfrentamento e resolução. É fundamental refletirmos criticamente para não reproduzirmos mecanicamente. É necessário agirmos de forma crítica para sermos capazes de mudar e evoluir. É indispensável considerarmos todo o contexto para sermos capazes de contribuir com o desenvolvimento e a formação, integralmente.

Com essa visão de educação é que realizamos a Elaboração Didática para o trabalho com a leitura e a escrita de minicontos multimodais e multissemiótico no âmbito de uma turma 5º ano do Ensino Fundamental I, no formato de Tempo Integral. Levamos em consideração a realidade social do estudante, com o intuito de promovermos uma aprendizagem significativa, com os conteúdos apresentados de forma contextualizada na até então disciplina Literatura, Cultura e Arte, que permitia esse trabalho de forma mais abrangente.

2.4 Sujeitos da pesquisa

Para o trabalho com o gênero miniconto multimodal e multissemiótico, o qual desenvolvemos a partir da implementação de uma Elaboração Didática, contamos com a participação da docente da disciplina diversificada de Literatura, Cultura e Arte e de dezoito estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental que estudam em Tempo Integral. Além disso, asseguramos que a pesquisa fosse autorizada pelos participantes e pelas instâncias educacionais responsáveis, que estavam cientes de que se tratava de uma ação diagnóstica, processual e investigativa.

A pesquisa foi autorizada conforme o Termo de Ciência do Responsável pelo Campo de Estudo (Anexo A), o Termo de Consentimento da Secretaria da Educação e Cultura (Anexo B), o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pela professora e pais (Anexo C e D) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) com linguagem acessível e assinado pelos estudantes (Anexo E). Ademais, enviamos a proposta investigativa ao Comitê Permanente de Ética Em Pesquisa Com Seres Humanos (COPEP), sendo aprovada pelo parecer n.º 6.328.892.

Para fins de delimitação dos dados da pesquisa, selecionamos esse nível de ensino, a fim de que, como pesquisadores, pudéssemos identificar o desenvolvimento das habilidades de leitura e de produção de enunciados, assim, das capacidades linguístico-discursiva dos

estudantes como sujeitos produtores de dizeres por meio do gênero miniconto multimodal e multissemiótico. Desse modo, analisamos o processo da implementação da Elaboração Didática pela docente, juntamente com a produção dos minicontos e a sua circulação social efetiva.

A seguir, apresentamos os perfis da pesquisadora (em fase de processo de doutoramento). Os perfis dos estudantes e da professora constam na próxima seção (2.5 Procedimentos geração de dados), quando descrevemos os instrumentos de geração de dados, a exemplo da entrevista inicial e do questionário aplicado à docente e aos discentes da turma, com o intuito de compreendermos a realidade de ensino e a zona de desenvolvimento real apresentada (Vygotsky, 1991).

2.4.1 A pesquisadora

Por se tratar de uma prática de pesquisa crítico-colaborativa, como pesquisadora, estive²⁰ imersa na realidade escolar, desde o diálogo contínuo com a docente no momento da hora-atividade até o acompanhamento e auxílio da implementação da Elaboração Didática no âmbito escolar.

Sou egressa do Curso de Formação Docente Inicial (Magistério), em 2015, e Licenciada em Letras Português e Inglês pela –Unespar, *campus* de Campo Mourão – PR (2015 e 2018). Durante a graduação, participei do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), no ano de 2015, e do Programa de Iniciação à Pesquisa (PIC), de 2016 a 2018.

No PIBID, os estudos tiveram por foco a *práxis* da sala de aula (Pimenta, 2010), tendo em vista as práticas de leitura, de escrita, de oralidade e de análise linguística-semiótica na perspectiva teórico-metodológica da escrita como trabalho (Fiad; Mayrink-Sabinson, 1991; Geraldi, 2011; Menegassi, 2010, 2016). No PIC, desenvolvi um projeto sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Adriana Beloti, o que permitiu investigar a realidade das aulas de LP na Educação Básica e perceber que, mesmo os professores com formação específica em LP, muitas vezes, tinham dificuldades em estabelecer a relação entre teoria e prática na sala de aula.

Em 2021, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Cascavel - PR, na linha de pesquisa Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Terezinha da Conceição

²⁰ Nesse momento, na subseção 2.4.1, impreterivelmente, utilizarei a 1ª pessoa do singular para realizar um relato de minha trajetória acadêmico-científica e como professora da referida faixa etária de ensino por se tratar de uma PACC.

Costa-Hübes. No mestrado, a pesquisa envolveu uma formação continuada colaborativa para a prática de produção e reescrita de textos nos anos iniciais com um grupo de professores de Ubiratã - PR, onde já residia na época.

Em 2021, também iniciei uma Especialização na Universidade Estadual de Londrina (UEL) em Ensino de Língua Portuguesa e Tecnologia Educacional Digital, com duração de dois anos.

No campo profissional, em 2020, tornei-me professora efetiva do quadro da prefeitura Municipal de Ubiratã, assumindo a regência de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental I. Em 2021, afastei-me para escrever uma cartilha com a história do município. No ano de 2022, fui convidada a ocupar o cargo de assessora pedagógica na SMEC de Ubiratã - PR. Em 2024, retornei para sala de aula com 20 horas semanais e tornei-me bolsista da CAPES para dedicação exclusiva à escritura da presente tese. Em 2025, ministrei a disciplina diversificada Acompanhamento Pedagógico na mesma instituição municipal integral da pesquisa.

Foi partindo do conhecimento acerca da Língua Portuguesa e do convívio com a realidade da educação no município de Ubiratã – PR que percebi a necessidade do trabalho com a disciplina diversificada Literatura, Cultura e Arte, no contexto da Escola em Tempo Integral, haja vista as problemáticas já apresentadas com relação à falta de documentos e materiais para o trabalho na disciplina, bem como a forma como foi desenvolvida.

Sendo assim, por meio dessa trajetória profissional, acredito que o trabalho com o gênero miniconto pode traçar caminhos para os letramentos literários na abordagem das TDICs na sala de aula, para a imersão no campo artístico-literário e para o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita alinhada às demais ações em sala de aula.

2.5 Procedimentos de geração de dados

O processo de geração de dados aconteceu em diversos momentos: na entrevista inicial; investigação do lócus da pesquisa por meio do estudo dos documentos norteadores da instituição de ensino; conversa com a equipe diretiva; desenvolvimento da Elaboração Didática com os estudantes, buscamos com esse processo perceber a responsividade aos enunciados trabalhados, além da apropriação de conhecimentos dos envolvidos no decorrer do processo e nas produções do miniconto.

2.5.1 Entrevista Inicial: traçando o perfil docente

A fim de contextualizar o perfil docente, ela, no ano do desenvolvimento da pesquisa (2023), tinha 36 anos, graduação em Ciências Biológicas; Licenciaturas em Português e Inglês, Educação Física e Pedagogia; e Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Ambiental. Atuava há 15 anos, sendo professora de Língua Portuguesa, Ciências, Química, Educação Física e Educação Infantil, com 20 horas semanais concursada na Prefeitura de Ubiratã - PR, onde lecionava a disciplina Literatura, Cultura e Arte, além de ser professora na rede Estadual de ensino por meio de Processo Seletivo Simplificado.

Como instrumento de investigação, conduzimos uma entrevista de forma presencial com a professora da turma, gravada em áudio e transcrita, a fim de obtermos a compreensão: do nível de ensino e aprendizagem dos alunos, da forma como ocorre o planejamento e da perspectiva teórico-metodológica utilizada em sala de aula. Esse instrumento nos foi essencial, pois funcionou como diagnóstico da realidade a ser pesquisada.

Duarte (2004) explica que, para a correta realização da entrevista, o pesquisador precisa: a) ter objetivos de pesquisa delineados; b) conhecer o lócus a ser pesquisado; c) ter leituras e conhecimentos adequados em relação à bibliografia, objetivando adentrar o campo a ser estudado; d) fazer um roteiro, com o objetivo de evitar o uso de expressões equivocadas, engargalos, discurso vago e/ou incompreensível; e) acontecer algum nível de informalidade, mas é preciso ter claro os objetivos preestabelecidos que conduziram até aquele grupo específico como fonte de geração de dados, isto é, o material empírico de pesquisa.

Após a apresentação da pesquisa e a assinatura dos termos, realizamos alguns questionamentos para a docente (na íntegra no Apêndice B): 1) Quais conteúdos e gêneros discursivos os estudantes estudaram até o momento? Liste-os; 2) O que os estudantes têm apresentado no decorrer das aulas de gostos por séries, filmes, obras?; 3) Qual tema você acha relevante (dentro da área de Letras) e gostaria de trabalhar com a turma, partindo dos conteúdos trabalhados com o 5º ano e acredita que o auxiliaria no processo de ensino e aprendizagem?; 4) Quais gêneros multimodais já foram trabalhados? De que forma?; 5) Com que materiais digitais os alunos têm acesso e hábito de trabalhar na escola?

Acerca dos gêneros e conteúdos já estudados questionados na primeira pergunta, a professora listou estes: histórias infantis; contos; Turma da Mônica; histórias em quadrinhos; poemas. A respeito do gosto dos estudantes, segunda pergunta, afirmou que eles “têm comentado no decorrer das aulas de Histórias em quadrinhos e poemas”.

Na sequência, pergunta três, sobre os conteúdos a serem trabalhados com o 5º ano na área de letras seriam: “Gramática, pontuação, produção textual”. Ao eleger como conteúdos “gramática” e “pontuação”, apresenta algumas dificuldades sob a percepção docente acerca da aprendizagem discente, afirmando que “Os estudantes não sabem pontuação, estrutura composicional dos textos, escrita correta das palavras, enfim gramática em geral. Acreditamos que isso precisa ser trabalhado para poderem ter as condições mínimas de passar para a próxima etapa de ensino”. Contudo, com essa resposta, envereda-se para uma concepção tradicional de linguagem na listagem desses “conteúdos”, de forma desvinculada ou sem almejar uma prática de análise linguística-semiótica, conforme preveem os documentos norteadores dessa faixa etária de ensino (Amop, 2020; Brasil, 2018; Paraná, 2018).

Como resposta à pergunta quatro, os gêneros multimodais e multissemiótico, com os quais a docente afirmou ter trabalhado foram: anúncios, tirinhas e propagandas. Ainda mencionou que ao trabalhar com esses gêneros com a turma, analisa seus aspectos verbo-visuais. Por fim, no questionamento cinco, acerca do contato estudantil no âmbito escolar com as tecnologias, a professora ressaltou que os estudantes têm contato com os *chromebooks* como material digital, mas “nem sempre funcionam, você sabe a realidade da escola pública”.

Essa afirmação, infelizmente, tem sido comum no cenário de sucateamento do ensino, em que a tecnologia, quando ofertada, não recebe a manutenção adequada, tampouco os professores recebem formação ou orientações para o manuseio das ferramentas. Para Ribeiro (2025), com o uso das tecnologias nas aulas, “Economizamos tempo e energia. Se o projetor, o computador ou os cabos funcionarem corretamente — o que sabemos que nem sempre ocorre —, ganhamos um tempo valioso” (Ribeiro, 2025). Assim, salientamos a relevância das TIDCs como democratização de ensino e não como uma forma de ressaltar as desigualdades sociais. Para tanto, é preciso que a sua distribuição seja igualitária e adequada no âmbito educacional, com uma formação docente adequada para o seu manuseio, bem como uma manutenção constantemente para que as ferramentas/equipamentos continuem sendo utilizadas(os).

Na sequência, ao ser questionada sobre “qual tipo de gênero multimodal e multissemiótico emergente do campo artístico-literário você acredita que seria relevante realizar o trabalho com os estudantes?”, a professora respondeu: “Como eles já conhecem o conto, o miniconto acredito que seria relevante, pois poderia aprofundar o conhecimento, a diferenciação, bem como já trabalhar com temáticas da disciplina”.

Por considerar o gênero discursivo miniconto emergente do campo artístico-literário, bem como um instrumento potencializador no processo da formação literária, com circulação

por meio das TDICs, decidimos nos enveredar por esse caminho, traçando os rumos a partir da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2011) no planejamento e na implementação da Elaboração Didática. A escolha do gênero miniconto, previamente delineada no escopo desta pesquisa, encontrou confirmação e viabilidade metodológica a partir das respostas da docente e da análise do questionário diagnóstico aplicado aos estudantes (subseção 2.5.3). Essa articulação de dados permitiu refinar o caminho pedagógico a ser percorrido.

2.5.2 A pesquisa colaborativa: sessões reflexivas

Esta pesquisa foi realizada de forma colaborativa, primando pela troca de experiências sobre docência entre a professora-pesquisadora e a docente da disciplina Literatura, Cultura e Arte. O objetivo em comum foi realizar uma Elaboração Didática acerca do gênero miniconto multimodal e multissemiótico de modo a contribuir com o desenvolvimento das práticas de leitura e de produção de textos dos estudantes, a partir de um tema de escolha estudantil, nesse caso, a personagem *O Menino Maluquinho*. O viés colaborativo foi escolhido para evitarmos uma hierarquização, promovendo, dessa forma, uma maior interação entre os sujeitos envolvidos em prol da apropriação de conhecimentos e da ressignificação de práticas docentes (Vygotsky, 1991).

As sessões reflexivas, próprias da pesquisa crítico-colaborativa, ocorreram no momento da hora-atividade da docente, no decorrer da elaboração e da implementação didática, bem como em conversas no *WhatsApp* sobre a prática desenvolvida e os pressupostos teórico-metodológicos para o desenvolvimento das práticas de leitura e de escrita a partir do viés processual em uma concepção dialógica de linguagem. Com o objetivo de inquietar a docente acerca da *práxis* (Pimenta, 2010), promovemos momentos/sessões com os seguintes questionamentos, baseados em Magalhães (2004):

- 1) “O que fiz?”: esse questionamento faz com que o sujeito reflita para além da descrição, decorrentes de suas ações e razões para determinada escolha teórica, metodológica e prática;
- 2) “O que agir desse modo significa?”: essa indagação provoca reflexões sobre as escolhas feitas e oportuniza o confronto com a realidade;

- 3) “Como cheguei a ser assim?”: essa pergunta instiga o docente a (re)pensar as suas escolhas até então;
- 4) “Como posso agir diferente?”: essa questão recupera conhecimentos e (re)direciona a *práxis* docente (Pimenta, 2010). Para tanto, foi essencial o planejamento e a implementação da Elaboração Didática e o diálogo entre professora-pesquisadora e professora regente, a fim de traçar rumos para a reflexão e para as ações a serem adotadas com o intuito de reconstruir a prática docente.

Para visualizar esses momentos (informar, descrever, confrontar e reconstruir), sintetizamos no Quadro 3, com base em Magalhães (2004), as etapas da pesquisa que deram ênfase à *práxis* docente (Pimenta, 2010):

Quadro 3 - Ações de formação e procedimentos de geração de dados

Momentos e Etapas da Pesquisa	Objetivos	Ações para geração de dados	Período de geração de dados
1. Diagnose Inicial: Momento do descrever	Conhecer a realidade/ contexto de pesquisa, a fim de planejar a Elaboração Didática voltada ao interesse dos discentes	• Entrevista; • Questionário	4 e 18 de outubro de 2023
2. Ações Colaborativas: Momento de informar e confrontar	Refletir sobre a concepção interacionista-dialógica de linguagem como subsídio às práticas de leitura e escrita	• Desenvolvimento da Elaboração Didática, sob a égide da PHC (Saviani, 2011)	De 4 de outubro de 2023 a 24 de novembro de 2023
3. Diagnose final: momento de Confrontar e Reconstruir	Caracterizar possíveis apropriações de conhecimentos da docente e discentes da referida turma	• Sessão Reflexiva com devolutiva docente do processo; • Produções dos estudantes	De 22 de novembro a 6 de dezembro de 2023

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

O Quadro 3 evidencia as ações colaborativas empreendidas na condução do trabalho com a docente da disciplina diversificada de Literatura, Cultura e Arte, que ocorreu em 10 encontros durante o último trimestre letivo de 2023. Embora seja uma PACC, o objeto de análise nesta tese não são as interações feitas com a docente por *WhatsApp* e/ou presencialmente em prol da reflexão e do (re)pensar em práticas, apesar de entendermos a relevância da adoção de tal perspectiva teórico-metodológica na condução da pesquisa.

Nosso foco está nos materiais produzidos de forma conjunta com a professora-regente, o planejamento e o desenvolvimento da Elaboração Didática acerca do gênero miniconto no decorrer do processo, bem como a produção dos estudantes, objetivando analisar, de fato, os dados gerados que enfocam o processo de leitura e de produção de minicontos multimodais e multissemióticos no 5º ano do Ensino Fundamental I.

2.5.3 Questionário inicial: perfil da turma

O questionário aplicado aos discentes (Apêndice C) foi composto por perguntas abertas e fechadas sobre: a frequência da leitura, os tipos de textos com os quais têm contato, o último texto lido e o seu suporte, que séries, filmes e livros os discentes têm lido e assistido e qual o tema de interesse de estudo na disciplina. Com tais indagações, objetivamos investigar os interesses dos alunos e adequamos a Elaboração Didática à realidade estudantil, contemplando, assim, temas de maior interesse dos educandos. A respeito do questionário, Gil (2008) explica que esse instrumento

a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (Gil, 2008, p. 128-129).

Algumas vantagens da aplicação do questionário de pesquisa é poder realizar questões objetivas e discursivas de fácil compreensão e resposta para os alunos, a fim de investigarmos e traçarmos um perfil possível para os sujeitos envolvidos. Por serem uniformizadas e aplicadas de forma igual para todos, é possível obtermos um resultado quantitativo mais adequado do perfil coletivo e individual dos participantes da pesquisa. Ademais, ao realizamos de forma presencial, permitiu-nos que fossem garantidos resultados fidedignos à realidade dos sujeitos, a partir da compreensão dos questionamentos a serem respondidos e feitos em um espaço-tempo observados pela pesquisadora e professora regente da disciplina, em que auxiliamos no entendimento das perguntas, mas sem interferirmos em suas respostas. Outro aspecto importante foi o ato de não identificar o respondente do questionário, aplicado de forma individual. Essa ação colaborou para termos uma visualização da real compreensão e do posicionamento dos estudantes sobre o tema, o gênero discursivo selecionado e os seus interesses.

A partir da aplicação presencial do questionário, em anonimato, aos dezoito alunos de uma turma de 5º ano, observamos que, com relação à frequência de leitura, na primeira pergunta do questionário, dezesseis estudantes assinalaram a opção “b) Quase todos os dias” e dois selecionaram “a) todos os dias”. Essas respostas indicam que os sujeitos da pesquisa têm uma rotina de leitura. Todavia, ao observarmos a turma durante a aplicação da Elaboração Didática, percebemos que essa prática se restringe à leitura escolar diária de textos didáticos ou histórias sugeridas pelo projeto “Passaporte do Leitor”²¹. Contudo, essa ação não se aproxima do perfil de leitores assíduos com gostos voltados às sagas e com leituras extracurriculares estimuladas pela escola, pois essas crianças passam o dia no contexto escolar, tendo contato com seus pais e/ou responsáveis apenas à noite ou aos finais de semana.

Com essas respostas, e a partir da interação da professora na leitura das perguntas do questionário, as crianças consideraram as leituras escolares para a quantidade de vezes que elas leem, pois afirmaram “ler todos os dias nas aulas”. Outras não realizam leituras aos finais de semana, por isso, indicaram ler “quase todos os dias”. Apenas duas crianças fazem leituras aos finais de semana e extraclasse, por isso marcaram como frequência: “Todos os dias”. Essa é, na realidade, uma expressiva e histórica problemática da atribuição do papel da família no apoio e incentivo à leitura. A escola, sem uma rede de apoio, como a família, não dá conta de atender todas às demandas necessárias para a formação integral do estudante como leitor proficiente, crítico e reflexivo. Além disso, a leitura não pode ser vista sob o viés utilitarista de apenas servir para o desenvolvimento de atividades escolares, mas sim ser incentivada desde a infância como forma de observarmos o mundo que nos cerca.

Na segunda pergunta do questionário, os alunos deveriam selecionar, a partir de seis opções fornecidas, quais gêneros eles gostam/costumam ler. A opção “Romance no geral” obteve 14 escolhas, “Livros de poesia” 11, “História no Geral ou do Brasil” 2, “Jornais, Revistas e Informações no geral” 2 e “Revistas em quadrinho” 14.

A respeito do gosto pela leitura, a maioria dos estudantes prefere romances, ficção e revistas em quadrinhos. Em vista disso, percebemos a relevância em trazer exemplos do gênero discursivo tira na Elaboração Didática, levando em consideração que os estudantes já possuíam contato com esses textos-enunciados, a fim de realizar um trabalho prévio com a leitura e análise de tiras da personagem em estudo: “Menino Maluquinho”.

²¹ É um recurso pedagógico utilizado para o incentivo da leitura infantil em contexto escolar. Realiza-se com o estudante um documento, em formato de passaporte, em que ele realiza os registros referentes às obras lidas, como: título do livro; autor; tema/ assunto; ano de publicação; edição; editora; onde acontece a história; quando/em que época; síntese e ilustração da parte favorita da história.

Na terceira pergunta, sobre “Qual foi o último livro/texto que você já leu? Em qual suporte?”, as respostas foram: “João e Maria” – 9 estudantes; “Turma da Mônica” – 1; “A Rainha da Bateria” – 1; “História em quadrinho”, mas sem mencionar o título – 1; “Dark Romana”, “Um por todos e todos por um”, “A vida dos mamíferos”, “Chapeuzinho Vermelho e Oceania” – 1; “a Bíblia” – 1; Com relação ao suporte, dezessete afirmaram realizar a leitura em “livros físicos” e apenas um estudante compreendeu o conceito de suporte como local, por isso, respondeu “na escola”.

Por meio das respostas dos estudantes, foi possível percebermos quais leituras têm realizado, bem como refletirmos acerca de temas possíveis para a Elaboração Didática. Além disso, notamos um contato com livros/textos no contexto escolar, mas poucos citaram textos diferentes dos que são comuns ao ambiente da escola, o que reforça a necessidade do trabalho com o incentivo à leitura infantil.

Na quarta pergunta – “Qual série ou livro você gostou de ler/assistir? Por quê” –, nove alunos optaram por “terror”, mas sem justificar; um citou “Wandinha”, também sem novamente justificativa; um elegeu “O boneco assassino”, “pelo fato de os primos terem sentido medo e ele não”; um destacou “A freira”; um citou “O massacre da serra elétrica”, sem justificativa. Com essas respostas, foi possível perceber uma predileção por filmes de terror, contudo, consideramos inadequados para a faixa etária, e, por isso, não foram selecionados como estilo e possibilidade de tema a ser trabalhado na Elaboração Didática.

Houve também duas escolhas de “Harry Potter e Elementos do Amor”, uma escolha de “Ninja-go e Gumball”; uma menção para cada uma das opções: “A rainha da Bateria”; “Madagascar”; “Pica Pau”; “Com carinho Kity”; “Big pai Big filho”; “Green house”. De modo geral, os alunos não justificaram o motivo de gostarem da série ou do livro; quando se apresentou alguma resposta, foi “porque eu gostei”, sem comprovação do argumento. Isso pode indicar que as suas escolhas são mais motivadas pelos elementos visuais do que pela história narrada.

A última pergunta do questionário foi: “Que tema você gostaria de estudar na disciplina Literatura, Cultura e Arte?”. Em resposta, treze fizeram menções às tipologias de mistério e de terror com a série “Wandinha”. No entanto, a faixa etária para essa série é de 16 anos, incompatível com a idade dos alunos do 5º ano (entre 10 e 11 anos). Outros dois alunos citaram que gostariam de estudar “literatura e arte”.

Após a análise do questionário, acordamos com os estudantes seriam estudados a série e a obra infantil *O Menino Maluquinho*, de Ziraldo Alves Pinto, pois os estudantes gostavam

das tiras desse autor e da personagem. Assim, após a apresentação da personagem por meio de um diálogo e imagem, concordam com o estudo e se interessaram pelo tema “O que é ser Maluquinho?”. Os alunos mencionaram que já viram “tirinhas sobre a personagem”, e a maioria se identificou com a sua descrição.

Para a produção e desenvolvimento da Elaboração Didática, sob a premissa da PHC (Saviani, 2011), baseamo-nos, desse modo, no conteúdo da entrevista com a docente e nas respostas ao questionário inicial por parte dos estudantes, considerando tanto o contexto de ensino quanto o nível de desenvolvimento real apresentado por eles (Vygotsky, 1991), a partir da condução desse momento dialógico pela docente em colaboração com a pesquisadora.

2.5.4 Pedagogia Histórico-Crítica: Caminhos para a Elaboração Didática

A partir da delimitação temática e do gênero miniconto, a próxima etapa foi pensar a partir da Pedagogia Histórico-Crítica – PHC (Saviani, 2011), o desenvolvimento de uma Elaboração Didática para as escolhas teórico-metodológicas que propiciassem uma aprendizagem significativa ao estudante, tendo em vista uma concepção interacionista-dialógica de linguagem e os documentos norteadores para os anos iniciais do EF I (Amop, 2020; Brasil, 2018; Paraná, 2018).

A PHC (Saviani, 2011) é uma perspectiva que nos permite uma reflexão acerca das multimodalidades e multissemioses em textos-enunciados, bem como da natureza constitutiva e orgânica dos minicontos, por ser uma prática pedagógica centrada na Teoria Dialética do Conhecimento (TDC)²² (Marx; Engels, 2008; Marx, 2011), no que diz respeito aos processos didático-pedagógicos que envolvem o ensino e a aprendizagem, e na Teoria Dialógica da Linguagem, no trato com o objeto de ensino gênero miniconto multimodal e multissemiótico. Tais perspectivas são consolidadas no Materialismo Histórico-Dialético²³, arcabouço em que a

²² Construto epistemológico que se insere no Materialismo Histórico-Dialético de Marx e Engels (Marx, Marx; Engels, 2008; Marx, 2011), contudo, extrapola as dimensões econômico-políticas e é apropriado por outros âmbitos do saber, como o pensamento psicopedagógico direcionado aos meios educacionais. Em suas postulações, a TDC compreende o conhecimento como resultado da interação social, ou seja, das ações sociais humanas e dos movimentos de (trans)formação dos fenômenos naturais. Conforme os seus pressupostos, a apropriação do conhecimento acontece em uma dinâmica de três momentos: a síntese (estado intelectual em que as percepções sobre o objeto de estudo estão generalizadas, apreendidas da realidade de forma global e fragmentada); a análise (reflexão crítica acerca do objeto de estudo, a partir de seus desdobramentos, da dissecação de seus elementos constitutivos e orgânicos); a síntese (associação dos conhecimentos segmentados e sistematizados na etapa da análise, integrados em um todo lógico, produzindo nova postura diante do objeto de estudo e de sua percepção da realidade) (Libâneo, 2007; Saviani, 2018).

²³ É uma metodologia de análise que visa a compreender a realidade social e histórica, estabelecendo princípios de igualdade comunitária de modo a buscar a promoção da mudança social por meio da modificação da ordem dominante.

educação é tida como o ato de produção de saberes, mediando a prática social e partindo da língua(gem) nas mais diversas situações de enunciação.

Saviani (2011) propôs a PHC como uma alternativa à superação de abordagens liberais utilizadas na formação docente nas últimas décadas. Para tanto, estabelecemos um percurso teórico-metodológico para alinhar os pressupostos da PHC com a perspectiva dialógica da linguagem (Medviédov (2012[1928]); Bakhtin, 2016[1979]; Volóchinov, 2018[1929])), assim, potencializamos a produção e a condução da Elaboração didática com vistas à mediação de conhecimentos.

O objetivo principal da Elaboração Didática sob a égide da PHC foi a integralização e a aplicação de conteúdos escolares de forma contextualizada, para que, de fato, se torne uma aprendizagem significativa ao partir do cotidiano do discente.

Nesse viés teórico-metodológico é que planejamos a Elaboração Didática para as aulas desenvolvidas na disciplina diversificada Literatura, Cultura e Arte. A partir dos construtos teórico-metodológicos da PHC (Saviani, 2011), refletimos sobre a produção e o desenvolvimento de uma Elaboração Didática (Halté, 2008) direcionada ao gênero miniconto multimodal e multissemiótico, nosso escopo foi intervir em uma situação-problema apresentada pela equipe diretiva e pela professora da turma para a pesquisadora em um diálogo inicial e em entrevista inicial, como já mencionado anteriormente. Ademais, visualizamos traçar um caminho possível para a efetivação de metodologias ativas e que envolvam os multiletramentos na Educação Básica, em conformidade com os documentos norteadores dessa etapa de ensino (Amop, 2020; Brasil, 2018; Paraná, 2018).

O objetivo da PHC (Saviani, 2011) é alcançar a formação humana integral e transformação da docente e dos discentes a partir da realidade vivenciada, indo além do que a sociedade capitalista preconiza sobre as condições de trabalho e as ideologias hegemônicas que persistem em uma formação diminuta. Nesse contexto, a PHC é uma forma de superar as abordagens liberais, pois contribui com a docência no cotidiano escolar, por meio do método dialético de construção do conhecimento, em que se considera a prática-teoria-prática indissociáveis, atuando “[...] no princípio, o nível de desenvolvimento atual; depois, a zona de desenvolvimento imediato ou proximal; por fim, um novo nível de desenvolvimento atual, correspondendo à teoria da formação dos conceitos científicos no educando” (Kraemer, 2014, p. 77).

Eis como a questão do conhecimento e a mediação do professor se põem. Porque o professor, enquanto alguém que, de certo modo, apreendeu as relações sociais de forma sintética, é posto na condição de viabilizar essa apreensão por parte dos alunos,

realizando a mediação entre o aluno e o conhecimento que se desenvolveu socialmente (Saviani, 2011, p. 122).

O autor destaca o papel crucial do professor como mediador no processo de aprendizagem, o qual não é apenas um transmissor de conhecimento, mas alguém que sintetiza e contextualiza as relações sociais, ajudando os alunos a se conectarem com esse conhecimento de forma crítica e reflexiva. Para a PHC, essa mediação é fundamental, pois permite que os alunos não apenas absorvam informações, mas também desenvolvam uma consciência crítica sobre sua realidade. Isso envolve promover um ambiente de diálogo e reflexão, onde os alunos possam questionar, expressar suas emoções e aplicar o que aprenderam em contextos reais.

Logo, a PHC (Saviani, 2011), alinhada à perspectiva do Círculo de Bakhtin, é uma *práxis* (Pimenta, 2010) produtora para um trabalho voltado a propiciar um processo de ensino e aprendizagem significativo ao estudante, pois é possível vislumbrar um material/uma elaboração adequado/a ao contexto da Educação Básica, atendendo a uma espiral dialógica nas práticas do plano, configurando-se uma proposta didática dialógica, explorada a seguir.

2.5.5 O processo colaborativo da Elaboração Didática

Nesta tese, o conceito de Elaboração Didática foi empregado a partir dos estudos de Halté (2008). Esse autor estabelece uma distinção entre a Elaboração Didática e a Transposição Didática tradicional, argumentando que a primeira se destaca por demonstrar a perspectiva e a agência adotada pelo professor em sua prática.

Para ele, a transposição favorece o aplicacionismo; é como pensar no aluno como receptáculo vazio e o professor como transpositor do saber, na direção do que Paulo Freire (1987) já discutiu sobre Educação Bancária. A Transposição Didática concebe a produção de conhecimentos como um fim em si mesmo, diferentemente da Elaboração Didática, que visa a uma construção de saberes estabelecidos, partindo do contexto em que o estudante está imerso, da historicidade e dos saberes experienciais do professor.

Na Elaboração Didática, a aprendizagem é promovida por meio de uma transformação positiva na formação de seres críticos e reflexivos capazes de se posicionar por meio da língua(gem), não se limitando apenas a aprender/escrever para a escola, mas sim socialmente. De acordo com o autor,

Ao colocar-se a árvore da transposição didática em primeiro plano, escondeu-se a floresta: o “sentido restrito” da transposição ocultou o “sentido lato”, quer dizer, um

elemento do sistema de ensino, embora capital, tornou-se mais importante do que a análise do sistema integral (Halté, 2008, p. 118).

O descrito na citação significa o professor ser tomado como elemento passivo que segue o currículo e materiais didáticos ou como um agente responsável que participa do processo de elaborar o material a ser utilizado no contexto escolar, levando em consideração as peculiaridades de cada sujeito que aprende de modos diferentes. Além disso, difere-se da transposição didática, pois essa remete à ideia de se pegar algo de um lugar e se colocar em outro, neste caso, transpomos o conhecimento científico acadêmico para os anos iniciais de ensino. A esse respeito, o autor (2008) destaca que “um saber não é retirado impunemente do campo em que foi concebido, como ensina, justamente, a teoria da transposição didática: durante o processo de migração e de empréstimo, como é normal, alguns filtros produziram efeitos” (Halté, 2008, p. 117).

Com essas reflexões, visamos que saber-professor-aluno caminhem de mãos dadas, não invalidando a transposição didática, mas sim a expandindo para Elaboração Didática dos saberes que permite professor e estudante como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem do gênero discursivo miniconto multimodal e multissemiótico, o qual também não faz parte do cânone literário, mas se aproxima da realidade dos estudantes que buscam a agilidade e praticidade em suas leituras, predominantemente, via telas.

No que concerne à LP, na década de 1980, com o livro *O texto na sala de aula*, Geraldi (2011) e outros pesquisadores já acenavam para importância de atividades prévias que levassem em consideração a realidade do aluno e o trabalho com a leitura, com a escrita e com a oralidade de forma processual, promovendo-se práticas de análise linguística, fornecendo ao educando condições para que esse também produza textos-enunciados, bem como o desenvolvimento de um trabalho literário para além dos cânones listados como referências. Conforme salienta Halté (2008), ao se refletir acerca dessa compreensão, “serão convocados, para entrar no jogo, a teoria narrativa, a especialidade de escrita manifesta do autor, a especialidade em letras do professor, os conhecimentos empíricos que os alunos têm dos gêneros e dos tipos textuais etc.” (Halté, 2008, p. 131).

Essa forma de trabalho busca servir como prática de ensino, transformando professores e alunos como protagonistas no processo de ensino e aprendizagem das competências linguístico-discursivas. Quando a atividade eleita por nós, essa parte do contexto e da realidade escolar dos estudantes, a qual pôde possibilitar que o aprendizado fosse alcançado por meio de uma transformação positiva das formas de pensar, de agir e de ser.

Logo, a Elaboração Didática apresentou-se, no decorrer do processo, como um instrumento metodológico adequado às bases teóricas da pesquisa, bem como ao perfil dos partícipes, visto que tem como ponto de partida conhecimentos científicos, porém, não se limitando a eles. Desse modo, não tratamos de forma teórica de aulas de Literatura, Cultura e Arte, muito menos das práticas de leitura e escrita. Esse diálogo foi estabelecido entre a docente da disciplina e a professora pesquisadora na produção da elaboração. O que propomos foi uma atividade prática que visava à realidade de ensino de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental I em Tempo Integral, em que os sujeitos foram protagonistas não só dos conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas, mas também de todo o processo para o desenvolvimento de sua consciência autoral.

Assim, ao ser denominada Elaboração Didática, não há uma mudança apenas terminológica, mas também de saberes a serem ensinados e aprendidos em forma praxiológica por uma didática implicacionista que envolva professores e estudantes no decorrer do processo. Nesse viés, elaboramos as atividades, as quais foram implementadas com os estudantes, que partiram de uma entrevista inicial com a docente da turma, de um questionário de pesquisa aplicado aos estudantes, pautadas nos pressupostos do Círculo de Bakhtin (Medviédev (2012[1928])); Bakhtin, 2016[1979]; Volóchinov, 2018[1929]) e da PHC (Saviani, 2011) com o intento de conhecer a realidade do *lócus* e dos sujeitos da pesquisa. O percurso metodológico deste capítulo está sintetizado no quadro abaixo:

Quadro 4- Síntese do Percurso Metodológico e Escopo Analítico

Dimensão da Pesquisa	Etapas / Procedimento	Instrumento de Geração de Dados	Objetivo Pedagógico / Metodológico	Status no Escopo da Tese
Fase Diagnóstica (Momento do Descrever)	Entrevista Inicial com a Professora-Regente e equipe diretiva	Roteiro de entrevista semiestruturada gravada e transcrita	Mapear o perfil docente, a infraestrutura escolar e a perspectiva teórica vigente na sala de aula	Instrumento de Contextualização (Não analisado como <i>corpus</i> direto)
Fase Diagnóstica (Momento do Descrever)	Sondagem de Perfil com os Estudantes	Questionário diagnóstico presencial e anônimo.	Investigar os hábitos de leitura, o contato com as mídias digitais e os temas de interesse do 5º ano	Instrumento de Validação (Base para o desenho do tema da intervenção)
Mediação e Formação (Momento do Informar e Confrontar)	Sessões Reflexivas Crítico-Colaborativas	Encontros na hora-atividade da docente e interações via WhatsApp baseadas em Magalhães (2004)	Problematizar a <i>práxis</i> pedagógica e alinhar a fundamentação teórica (Bakhtin e PHC) para a intervenção	Arcabouço Metodológico de Sustentação (Não integra o <i>corpus</i> analítico)
Objeto de Investigação	Co-construção Material	Arquitetura da Elaboração Didática	Planejar uma sequência de ensino processual, multimoda,	CORPUS EFETIVO DE ANÁLISE (Foco da Tese)

(Momento do Reconstruir)		(Halté, 2008) sobre o gênero miniconto.	multissemiótica e dialógica a partir do tema "O Menino Maluquinho"	
Objeto de Investigação (Momento do Reconstruir)	Prática Discursiva dos Estudantes	Produções textuais finais dos minicontos produzidos pela turma	Analisar os impactos da intervenção nos multiletramentos e no desenvolvimento da consciência autoral dos alunos	CORPUS EFETIVO DE ANÁLISE (Foco da Tese)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026).

Nesse capítulo, descrevemos o percurso metodológico desta investigação, indicamos a perspectiva teórica, a abordagem, o tipo de estudo, os sujeitos, os instrumentos de geração de dados, a confecção da Elaboração Didática, a partir dos pressupostos da PHC (Saviani, 2011). No próximo capítulo, discutimos os conceitos teóricos que fundamentam esta tese.

3 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DO GÊNERO DISCURSIVO MINICONTO MULTIMODAL E MULTISSEMIÓTICO E APROPRIAÇÃO DE CONHECIMENTOS

Neste capítulo, discutimos os conceitos teóricos que embasam as ações e reflexões desta tese. Na primeira seção, 3.1 discorremos sobre a concepção interacionista-dialógica²⁴ de língua(gem). Em seguida, na seção 3.2 voltamos-nos para o letramento literário digital, na 3.3 observamos a natureza constitutiva do gênero miniconto multimodal e multissemiótico e a sua distinção do conto, a fim de abordarmos o gênero em estudo. Por fim, na seção 3.4, exploramos o conceito de apropriação de conhecimentos, segundo preceitos de Vygotsky (1991) e realizamos a tentativa de um diálogo com os estudos do Círculo de Bakhtin.

3.1 Concepção interacionista-dialógica de linguagem

Para compreender a língua(gem) em situação de ensino de LP, torna-se essencial realizarmos uma retomada histórica da compreensão interacionista-dialógica de linguagem, a qual advém de concepções anteriores que foram criticadas/questionadas por Volóchinov (2018[1929]), na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, como o *subjetivismo individualista* e o *objetivismo abstrato*. Geraldi (2011) estabeleceu aproximações entre essas correntes filosóficas e as concepções de linguagem desenvolvidas no âmbito escolar.

Essas duas correntes do pensamento filosófico-linguístico foram tomadas como objeto de análise de Volóchinov (2018[1929]). Após tecer críticas a elas, o autor formula o seu modo de compreender a língua(gem), como um *processo de interação*. Eis que surge a concepção interacionista-dialógica da linguagem, a partir das ideias do Círculo de Bakhtin, que compreende que a língua/linguagem está a serviço daqueles que a utilizam, de sujeitos que estão socialmente estabelecidos e que organizam os seus textos-enunciados de acordo com seus propósitos discursivos e com o contexto social e histórico no qual se inserem. Sem interação e sem diálogo, obviamente, não há língua(gem).

O entendimento da linguagem como espaço de interação mútua ganha densidade ao incorporar a dimensão dialógica. Nessa perspectiva, o fenômeno linguístico ultrapassa o

²⁴ Considerando que há no contexto brasileiros nomenclaturas diferentes para essa concepção de língua/linguagem (concepção de linguagem como interação, concepção interacionista da linguagem, concepção sociointeracionista da linguagem, concepção dialógica da linguagem), optamos por nominá-la de concepção interacionista-dialógica da língua/linguagem, conforme estudos já realizados (Pardinho, 2021).

intercâmbio social imediato e assume um caráter constitutivamente responsivo, configurando o que se denomina concepção interacionista-dialógica de língua(gem). Essa matriz conceitual ancora-se no dialogismo para demonstrar que a materialização de todo texto-enunciado é intrinsecamente perpassada por elos discursivos. Consequentemente, ao produzir seus discursos, os sujeitos estabelecem conexões tanto com discursos anteriores, os quais povoam e ressignificam sua fala, quanto com réplicas futuras, projetando de modo ativo a reação de seus interlocutores.

Por esse ponto de vista, consideramos texto-enunciado como um “[...] elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo [...]” (Bakhtin, 2003[1979], p. 296). Mediante a essa compreensão de enunciado como o elo, ele não pode ser visto de maneira isolada, mas sim em uma relação de diálogo com outros enunciados. Quando se estabelece esse diálogo entre enunciados verbais e/ou não verbais, temos o entendimento de que, na interação verbal, o sujeito tem caráter social, constituído a partir de vozes sociais presentes nas relações dialógicas com enunciados anteriores e posteriores. Assim, compreendemos que o estudo que tem a língua(gem) como objeto de interação verbal²⁵ possibilita a apreensão dessa multiplicidade de vozes e a existência de um sujeito dialógico. Bakhtin (2003[1979]) ainda afirma que “Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (Bakhtin, 2003[1979], p. 254).

Volóchinov (2018[1929]) postula que a língua(gem) é constituída por signos ideológicos; ela não é “[...] apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também uma parte real dessa mesma realidade. Qualquer fenômeno ideológico é dado em algum material: no som, na massa física, na cor, no movimento do corpo e assim por diante” (Volóchinov, 2018[1929], p. 94). Assim, como os enunciados são compostos por diversos signos ideológicos, e cada signo se manifesta em um material, os enunciados, desse modo, comportam diversas semioses que podem se combinar e se materializar de maneiras diversificadas e únicas, de acordo com as necessidades discursivas dos sujeitos.

Nesta perspectiva, ao trabalharmos com os multiletramentos e com a produção de gêneros multimodais e multissemióticos em sala de aula, a partir de uma concepção interacionista-dialógica da linguagem, significa considerarmos o ato de produzir enunciados para o outro em determinada situação de interação. Essas práticas constituem um processo e não o um produto pronto e acabado, em uma perspectiva processual. A partir da leitura e da

²⁵Ao se valer da referência de Volóchinov (2018[1929]), utilizamos a denominação interação discursiva, no decorrer da pesquisa. Neste momento, optamos pela citação literal de Bakhtin (2003[1979]), portanto, interação verbal.

compreensão dos enunciados, a produção necessita seguir critérios que abarcam o conteúdo e a forma do texto, considerando as condições de sua produção, como as características do gênero, o seu campo de atuação e a prática social de linguagem.

3.1.1 Concepções de leitura e escrita no contexto brasileiro

Até chegarmos a uma concepção interacionista-dialógica de leitura e de escrita, houve um longo percurso nos estudos da linguagem. Ao traçarmos um paralelo histórico, observamos que, na década de 1960, no Brasil, alinhada à primeira concepção de língua(gem) – a *língua(gem) como expressão do pensamento* –, a escrita era tida como dom/inspiração divina e com foco na língua, isto é, apresentavam-se diversas regras gramaticais, aplicavam-se muitos exercícios de gramática para que os estudantes internalizassem as funções gramaticais da língua erudita a partir da Gramática Tradicional, haja vista que o ato da escrita estava totalmente ligado ao domínio das regras gramaticais da Língua Portuguesa.

No início do século XX, tendo como precursor Saussure, a leitura tinha um viés estruturalista e mecanicista, focalizada no texto e com uma dependência direta no estudo da palavra, das frases e na forma do texto (Kato, 1999). Nas práticas leitura, estava marcada a visão do subjetivismo idealista (Volóchinov, 2018[1929]), a do sujeito idealista, juntamente com as leis da psicologia individual, que consideravam a língua estável e inerte. Uma famosa pergunta nessa direção era “o que o autor quis dizer?”, e as capacidades esperadas eram a decodificação de palavras, a captação de informações, o reconhecimento de ideias e o domínio dos elementos composicionais. O sujeito, nesse caso, era incumbido da tarefa de estudar a gramática tradicional (normativo-prescritiva) e de incorporar os seus conteúdos, distinguindo o “certo” ou “errado” e seguindo as regras “corretas”.

O ensino da leitura, na primeira concepção, acontecia por meio da realização da leitura do texto/modelo e, a partir dele, o aluno precisava dominar a arte do bem falar e do bem escrever. O texto servia como “[...] pretexto para mostrar como essas regras se aplicam ou como incorreções acontecem quando essas regras e formatos não são obedecidos” (Ribeiro; Coscarelli, 2023, p. 30). A ênfase estava na oratória e na retirada das respostas do texto. Os textos eram principalmente os literários, a partir dos quais se valorizavam as normas e regras do funcionamento da língua, até mesmo porque o público-alvo correspondia aos alunos de classes sociais privilegiadas que já tinham algum domínio da norma culta (Soares, 1998).

No contexto da segunda concepção de língua(gem) – *a língua(gem) como instrumento de comunicação* – vigente em leis da década de 70, a escrita era considerada uma consequência, isto é, o estudante realizava alguma atividade extraclasse (assistir a um filme, realizar uma pesquisa, um debate, uma visita a lugares considerados patrimônios históricos e culturais ou outras atividades) e a consequência disso era uma produção escrita. Nessa concepção, a língua é tida “[...] como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (Travaglia, 1996, p. 22).

A leitura, por sua vez, era concebida na perspectiva cognitivista, com foco no leitor, sendo ele o responsável pela construção do sentido, visto que a leitura é permeada por seu conhecimento de mundo adquirido de forma prévia, pois por meio desse conhecimento que ele atribui significado ao texto. O texto é, desse modo, um produto e o sujeito leitor é quem infere o que o autor quis dizer. A prática de leitura é compreendida como “[...] processo que extrai o sentido final do texto, este é o elemento que delimita a gama de interpretações possíveis, algumas das quais pode não ter sido planejada pelo autor” (Kato, 1999, p. 71). O sentido é atribuído pelo sujeito, sendo ele a fonte e a origem do dizer, com foco no texto e na superfície textual.

Coadunando-se ao *objetivismo abstrato* (Volóchinov, 2018[1929]), a língua é concebida como um sistema estável e imutável, com foco na decodificação do texto, em que o sujeito é assujeitado pelo sistema ao apenas replicar ideologias (Koch, 2002). Menegassi e Angelo (2010) identificaram algumas atividades de leitura podem a partir dessa concepção, sendo elas: “a) ‘Perguntas prontamente identificadas no texto’; b) ‘Consulta ao dicionário’; c) ‘Leitura em voz alta’; d) ‘Atividades em que o texto torna-se pretexto para a proposição de diversas atividades gramaticais’” (Menegassi; Angelo, 2010, p. 18-19).

Na terceira concepção de língua(gem) – *concepção interacionista-dialógica* –, tendo como contexto a época do regime pós-militar no Brasil, passamos a discutir sobre a importância do texto para a contextualização das práticas de leitura e de escrita, sendo ele considerado o ponto de partida e o ponto de chegada para o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de LP (Geraldi, 1997). Não mais se devia focalizar somente ora o autor do texto, ora o texto propriamente dito, em seus aspectos formais, e sim a interação promovida pelo texto, levando-se em conta o seu contexto de produção e de recepção.

Nessa vertente, temos uma visão dialógica da língua(gem), sendo os sujeitos concebidos como “[...] atores/construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são

construídos no texto considerando o próprio lugar da interação e da construção dos interlocutores” (Koch; Elias, 2006, p. 10 -11).

O sujeito precisa realizar inferências para compreensão do texto, a partir de sua vida e de seus conhecimentos. A intencionalidade do autor só é possível a partir das escolhas apresentadas nos textos, por meio de sinalizações e marcas textuais. A leitura do texto só é possível a partir do acionamento dos conhecimentos prévios de mundo do leitor, o qual busca depreender o sentido oculto/implícito do texto, ou seja, o não dito, mas que pode ser subentendido ao realizarmos uma busca no contexto de produção.

Sendo assim, os sujeitos são considerados agentes sociais, que, por meio dos diálogos estabelecidos, trocam experiência e conhecimentos. O contexto social imediato é o ponto de partida para a compreensão e para a produção textual, e o discurso se manifesta por meio dos textos-enunciados produzidos pelos sujeitos, sejam orais, escritos ou multimodais e multissemióticos, os quais são organizados em gêneros discursivos (Bakhtin, 2016[1979]; Volóchinov, 2018[1929]).

A leitura, tomada em uma visão dialógica da linguagem, compreende o texto como discurso, como prática social de linguagem, ou seja, o sujeito retoma sentidos preexistentes para sua interpretação, a qual não é livre, nem pode ser qualquer uma, pois está ligado ao contexto sócio-histórico e ideológico no qual se encontra situado. No entendimento de Dell’Isola (1996),

[...] a leitura acontece ao desencadear-se o processo criativo em que sujeito e linguagem interagem permanentemente, uma vez que o texto nunca está acabado, não é produto, antes, dispositivo de produção. [...]. A leitura produto é pessoal, individual, determinada pelas condições sociais, culturais, históricas, afetivas e ideológicas do leitor, portanto, é variável, porque o texto apresenta lacunas que convidam o leitor a preenchê-las (Dell’Isola, 1996, p. 7).

Os sujeitos envolvidos nesse momento de interação respondem de forma ativa como parte da comunicação verbal social. A leitura é coprodução de sentidos pautada em uma perspectiva do Círculo de Bakhtin (Medviédev (2012[1928]); Bakhtin, 2016[1979]; Volóchinov, 2018[1929]), visto que o sujeito é convidado a interagir com aquilo que lê, produzindo sentidos e tornando-se ativo nesse processo. Ainda mais ao lidar, cotidianamente, com a leitura em múltiplas fontes, é fundamental prepararmos os estudantes para a leitura consciente de textos-enunciados a partir de uma pesquisa apurada da origem da informação, haja vista a proliferação das *fake news* (notícias falsas) pela *internet*, requerendo uma leitura atenta e crítica ao lançar mão de informações veiculadas. Consideramos, assim, que “ser um bom leitor, então, significa, entre outras coisas, saber buscar informações em diversas fontes,

compreender com profundidade os materiais encontrados e lidar criticamente com eles” (Ribeiro; Coscarelli, 2023, p. 57).

Com relação ao ensino, a leitura e a produção devem estar voltadas para a interação, tendo o professor como interlocutor do estudante e coprodutor dos sentidos aos textos-enunciados lidos e produzidos, e não um mero avaliador. Essa compreensão mobiliza o conceito de dialogismo, que remete às relações dialógicas que os sujeitos estabelecem ao produzirem seus textos-enunciados: colocam-se em diálogo com enunciados anteriores, que ajudam a constituir o seu discurso, e com enunciados posteriores, isto é, de seus interlocutores.

Compreendemos, a escrita, por sua vez, como trabalho (Fiad; Mayrink-Sabinson, 1991), como um processo (Gerald, 2011), enfim, com uma atividade de interação (Costa-Hübes, 2012). As práticas de leitura e de escrita são conceitos fundantes das práticas desenvolvidas nesta tese, por isso, são mais exploradas a seguir.

3.1.1.1 Leitura e Escrita como atividade de interação

As práticas de leitura e de escrita subsidiadas na concepção interacionista-dialógica de linguagem ocorrem, conforme explicita Costa-Hübes (2012), como atividade de interação, isto é, são situadas em um contexto sócio-histórico e ideológico, a fim de promover o diálogo do estudante com o mundo, sendo capaz de lê-lo e de se posicionar como cidadão crítico e reflexivo nas mais diversas situações de interação. Para tanto, é preciso considerarmos os gêneros discursivos como objeto de ensino e as formas interativas de uso da leitura, escrita, da oralidade e da multimodalidade e multisssemiose em que determinado grupo compartilham socialmente, pois nos comunicamos por meio de gêneros.

A compreensão de texto-enunciado no contexto escolar precisa ser para além do exercício de escrita (Costa-Hübes, 2012) para determinado conteúdo da disciplina, com o objetivo de ensinar o aluno a escrever. Um exercício de escrita pode ser configurar como: introduzir ou concluir um texto, por meio de um fragmento apresentado; recontar uma história lida ou narrada pelo professor, avaliando a capacidade de memorização ou reprodução estudantil; escrever o texto a partir de uma sequência de figuras, fazendo a verificação da capacidade do aluno de ordenar em sequência as ideias; marcar os parágrafos, expondo os fatos de forma coesa e coerente a outras formas de escrita. Nesse tipo de encaminhamento docente, as “[...] propostas de produção se esvaziam em si mesmas, já que uma vez atendido ao

solicitado, o texto é avaliado (corrigido) pelo professor, encerrando-se aí o exercício de escrita” (Costa-Hübes; Acosta Pereira, 2021, p. 10).

Ao realizarmos a produção de textos nas condições supracitadas, distanciamo-nos da prática de leitura e de escrita como atividade de interação, que prevê uma situação concreta de uso da linguagem, com vistas a situar o sujeito-autor como produtor de dizeres direcionados a outrem, na condição de quem tem o que dizer e para quem dizer. Nessa perspectiva, a escola efetiva seu papel na formação de sujeitos responsivos e respondentes em maior e menor grau nas mais diversas situações de interação verbal social.

Nesse sentido, o texto-enunciado é um conjunto multimodal e multissemiótico sob o qual se materializam os discursos e pontos de vista dos sujeitos. É por meio dele que o ser humano interage em sociedade, sendo “[...] o *modus operandi* do ser/existir em devir de sujeitos sociais” (Oliveira; Nascimento, 2020, p. 3). Em síntese, a compreensão de texto nessa concepção é a de que ele se materializa em gêneros discursivos e estabelece relações com as esferas sociais; leva em conta a interação verbal e não verbal; é um produto da interação entre sujeitos em determinado contexto, materializando as temáticas sociais; é palco de alteridades, de encontros e de desencontros de vozes, afinal, um texto é produzido em resposta a outros textos, exigindo uma responsividade ativa ao longo do processo; é uma orquestração de vozes, ou seja, sempre é direcionado a alguém em uma dada situação de enunciação; considera a inseparabilidade entre elementos verbais e extraverbais; é conhecimento que permite o sujeito interagir em sociedade, nas mais diversas situações com quais se depara.

Dessa forma, promovermos o trabalho com texto-enunciado contribui para a formação de sujeitos críticos e reflexivos na e pela linguagem, a partir do desenvolvimento de uma leitura crítica com movimentação de aspectos linguístico-discursivos-semióticos do texto-enunciado verbal e não verbal. Esse precisa ser considerado como uma instância de interação, na qual se orquestram vozes que são imbricadas em materialidades linguísticas, sendo construído como um processo que abarca valores cognitivos, linguísticos, enunciativos e discursivos. Por meio desses recursos, os sujeitos são capazes de se posicionar e de expor ideias na interação com outros sujeitos. Logo, o texto-enunciado é uma instância enunciativo-discursivo na qual os estudantes podem criar, organizar e expressar o seu dizer.

Na etapa do planejamento e na produção de textos, precisamos alinhar em sua revisão a prática reflexiva da prática de análise linguística-semiótica, ao rever aspectos a serem adequados, promovendo, assim, uma reflexão acerca da língua(gem) em uma situação real de uso. Para a produção, torna-se necessário que o estudante tenha o que dizer/escrever (conteúdo

temático), tenha um motivo para organizar o seu discurso (finalidade), defina os interlocutores e escolhas estratégias necessárias para organizar o seu enunciado de acordo com o gênero discursivo no qual se inscreve (Geraldi, 1997).

Para Geraldi (1997), ao serem criadas as condições para atividade efetiva em sala de aula da leitura e da produção de textos, temos um campo fértil para a prática reflexiva de análise linguístico-semiótica. Essa prática, sustentada na concepção interacionista-dialógica de língua(gem) contém alguns pressupostos teórico-metodológicos, tais como: i) realização articulada às práticas de leitura e de produção de textos; ii) ponto de partida para análise do texto-enunciado; iii) inicia-se o processo de ensino e aprendizagem por atividades metalinguísticas (relacionadas a questões linguísticas e gramaticais do uso da língua) para chegar à reflexão da língua em uso nas atividades epilinguísticas (as quais contemplam o plano axiológico e as relações dialógicas para compreensão valorada do discurso mobilizado a partir do gênero discursivo).

Ao ler e produzir textos-enunciados como atividade de interação distanciamos-nos de práticas esvaziadas de escrita, visto que o estudante é concebido como sujeito leitor, o qual, por meio da leitura, dialoga com o texto, com o outro e consigo mesmo (Fuza, 2010, 2017) e no ato da produção de textos-enunciados é alguém que planeja e projeta o seu discurso com vistas aos seus possíveis interlocutores, na condição de quem tem o que dizer e um motivo para tal. A escola, portanto, tem o papel central na formação de sujeitos responsivos, capazes de atuar por meio da língua(gem) nas mais diversas situações de interação ao longo de suas vivências.

Os estudos desenvolvidos no campo da LA têm visado a investir nas práticas de ensino e aprendizagem da língua(gem) no contexto da Educação Básica, partindo de considerações cognitivas, sociocognitivas, político-linguísticas, enunciativo-discursivas, as quais, na maioria das vezes, lançam um olhar para questões em torno das práticas de linguagem de leitura/escuta, oralidade, produção de textos e análise linguística-semiótica.

Esta pesquisa focaliza as práticas de leitura e produção de textos-enunciados multimodais e multissemióticos, mas sem desconsiderar as demais práticas de linguagens atreladas no processo de desenvolvimento da Elaboração Didática, pautando-nos em uma concepção interacionista-dialógica de língua(gem). Sendo assim, como subsídio ao trabalho desenvolvido, é necessária retomarmos as concepções de leitura e de escrita inerentes ao ensino de LP.

No trabalho com a leitura/escuta precisamos levar o sujeito à compreensão e à reflexão do texto-enunciado em estudo, produzindo sentidos e interagindo de forma responsiva e ativa a

ele. O ato de produzir textos-enunciados (orais, escritos, multimodais e multissemióticos) na escola passa a ser entendido como um momento de interação, quando o sujeito-autor planeja o seu projeto de dizer e realiza as escolhas linguísticas-semióticas que significam como atitudes responsivas e valorativas demonstradas a partir do texto-enunciado produzido, respondendo às apropriações de conhecimentos possíveis no decorrer do processo formativo. Para refletirmos acerca da resposta dos estudantes aos textos-enunciados, na sequência, discutimos o conceito de responsividade.

3.1.1.2 Responsividade e interação verbal

Ao refletirmos sobre a prática da responsividade em sala de aula, é preciso compreendermos que tal conceito advém de estudos do Círculo de Bakhtin (Medviédev (2012[1928]); Bakhtin, 2016[1979]; Volóchinov, 2018[1929]), estando alinhado aos conceitos de língua, de palavra, de alteridade, de relações dialógicas, de enunciado, de sujeito e de interação verbal. No contexto escolar, a intermediação ocorre mediante o processo de alteridade em que o sujeito desenvolve a sua responsividade ativa. Para Oliveira (2009), a alteridade²⁶

[...] é constitutiva do “eu”, também compõe a noção de linguagem e de ser humano para aqueles autores [os do círculo bakhtiniano]. Em geral, quando falamos de alteridade, estamos nos referindo ao fato de que, ao lado do “eu”, existe sempre um outro, “não-eu”, de forma que a relação com a alteridade se configura sempre pela diferença. No âmbito do pensamento dos autores do Círculo, a alteridade é pensada no bojo de uma relação constitutiva do sujeito na e pela linguagem, grosso modo, significando que temos de passar pela consciência do outro para nos constituir (Oliveira, 2009, p. 7).

Nesse estudo, o autor considera a língua como prática significativa, observando o que se ensina e por qual razão se ensina; o sujeito é dialógico, constituído por meio de sua vivência como ser social na e pela linguagem na troca com o outro, a partir de interações dialógicas. Desse modo, a língua vive e se forma na “[...] *comunicação discursiva concreta, e não no*

²⁶ O termo alteridade (do latim *alteritas*, derivado de *alter* [outro]) designa o princípio filosófico e antropológico de reconhecimento, respeito e valorização da diferença e da singularidade do "outro". Na arquitetura bakhtiniana, a alteridade institui-se como a própria condição dialógica da linguagem e da existência. O ser é fundamentalmente intersubjetivo e inacabado: o "eu" não possui um território soberano interno, constituindo sua consciência e seus enunciados estritamente na fronteira com o "outro", cujo olhar fornece o acabamento estético e existencial indispensável à subjetividade (Bakhtin, 2022[1929]).

sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (Volóchinov, 2018[1929], p. 220).

Há, portanto, a fusão entre linguagem e sociedade, pois a língua vai além de um sistema abstrato de normas/regras; é um processo ininterrupto que ocorre entre a interação verbal dos sujeitos. É por meio da palavra, como signo social e ideológico, que os textos-enunciados são produzidos, sendo constituída por duas faces: procede de alguém e se dirige para alguém, o que a configura como um produto da interação entre sujeitos. A palavra é comparada a uma ponte que liga o eu ao outro; ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. Para Volóchinov (2018[1929]),

A importância da orientação da palavra para o interlocutor é extremamente grande. Em sua essência, *a palavra é um ato bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o *produto das inter-relações do falante com o ouvinte*. Toda palavra serve de expressão do “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela se apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é um território comum entre o falante e o interlocutor. (Volóchinov, 2018[1929], p. 205).

Além disso, a palavra é considerada um território comum entre o falante e o interlocutor (Volóchinov, 2018[1929]), a qual se caracteriza como um fenômeno ideológico, visto que “Toda a sua realidade é integralmente absorvida na sua função do ser signo. Não há nada na palavra que permaneça indiferente a essa função e que não seja gerado por ela. A palavra é o *médium* mais apurado e sensível da comunicação social” (Volóchinov, 2018[1929], p. 98-99).

Nesse contexto, a palavra é tecida por inúmeros fios ideológicos que permeiam as mais diversas áreas da comunicação social, modificando-se em conformidade com tais mudanças e demonstrando todas as suas fases por mais delicadas e passageiras que possam ser. Nas palavras do autor supracitado, “Ao realizar-se no processo da comunicação social, todo signo ideológico, inclusive o signo verbal, é determinado pelo *horizonte social* de uma época e de um grupo social” (Volóchinov, 2018[1929], p. 112). Logo, é refletida no signo e é refratada nele, que é cruzado por “*ênfases multidirecionadas*”, transformando-se em palco de luta de classes, dado que a particularidade do signo ideológico é refratar e distorcer essa luta sob a ótica da ideologia dominante.

O texto-enunciado é, dessa forma, determinado estruturalmente pela situação social mais próxima e o meio social mais amplo formado por dois indivíduos socialmente organizados; em ausência de um deles pode ser ocupado pela imagem do representante médio

do grupo social no qual o falante é vinculado. A palavra sempre é proferida de alguém para um interlocutor, sendo integrante ou não do mesmo grupo social, isto é, pode ser distinto.

A posição social encontrada pode ser superior ou inferior em comparação ao interlocutor, podendo conter laços sociais mais estreitos, ser da própria família ou não, por exemplo, de um grupo social específico com o qual não se tem ligação. Só não pode ocorrer um interlocutor abstrato, isolado, haja vista que o “[...] *horizonte social típico e estável para o qual se orienta a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos; isto é, para um contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, das nossas leis*” (Volóchinov, 2018[1929], p. 205).

Esse processo ativo sobre a palavra do outro constitui a minha palavra, ou seja, a apropriação da palavra do outro pode gerar um novo dizer a partir da posição de um novo locutor. Se o processo fosse passivo, poderia se tratar de uma mera repetição/imitação da palavra do outro, não a tomada da minha palavra. Portanto, para se tornar, de fato, uma atitude responsiva, partimos do pressuposto que o ato de resposta à palavra do outro é que origina a minha palavra.

As palavras que compõem a enunciação são escolhidas em conformidade com cada gênero discursivo. Essa adequação demonstra a função ideológica que refuta a neutralidade, considerando que qualquer enunciado é “[...] um momento de comunicação discursiva ininterrupta (cotidiana, literária, científica, política) [...]” (Volóchinov, 2018[1929], p. 219), carregada de sentido e que provoca no outro uma determinada atitude responsiva. A compreensão de responsividade parte do pressuposto de que:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma, a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (Bakhtin, 2003[1979], p. 271).

Desse modo, quando o sujeito escuta, esse não está de forma alguma apenas recebendo uma mensagem, mas sim respondendo a ela, mesmo de que forma silenciosa/interna. Assim, por meio da produção e leitura de textos-enunciados o sujeito se posiciona perante o mundo que o cerca, pois há um contínuo processo de interação com enunciados antecedentes e precedentes, os quais são considerados como “elos na interação verbal social”. (Bakhtin, 2003[1979]).

Neste ínterim, a responsividade é tida como um estado de resposta ao enunciado, podendo ocorrer de diversas formas, levando em consideração o excedente de visão²⁷ de sujeitos social, histórico e ideologicamente constituídos em sociedade, pois, como pontua Volóchinov,

Em cada ato discursivo, a vivência subjetiva é eliminada do fato objetivo da palavra-enunciado dita; já a palavra dita, por sua vez, é subjetivada no ato da compreensão responsiva, para gerar mais cedo ou mais tarde uma réplica responsiva. Como já sabemos, toda palavra é um pequeno palco em que as ênfases sociais multidirecionadas se confrontam e entram em embate. Uma palavra nos lábios de um único indivíduo é um produto da interação viva das forças sociais (Volóchinov, 2018[1929], p. 140).

O discurso produzido sempre leva em consideração os anteriores e voltam-se para os que serão produzidos. O sujeito age e atua com seu interlocutor e, ao enunciar, espera uma resposta. Por isso, o texto-enunciado é constituído por diversas vozes sociais:

Todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais. Todo monumento continua a obra dos antecessores, polemiza com eles, espera por uma compreensão ativa e responsiva, antecipando-a etc. Todo monumento é uma parte real e indissolúvel ou da ciência ou da literatura ou da vida política. O monumento, como qualquer enunciado monológico, é orientado para ser percebido no contexto da vida científica ou da ideológica da qual ele é um elemento indissolúvel (Volóchinov, 2018[1929], p. 185).

De acordo com estudos do Círculo de Bakhtin (Medviédev (2012[1928]); Bakhtin, 2016[1979]; Volóchinov, 2018[1929]), o conceito de dialogismo está presente na compreensão responsiva ativa do texto-enunciado. A reação resposta do interlocutor só é possível a partir do entendimento da situação de enunciação, que ocorre com a mobilização do conhecimento prévio (de mundo) do sujeito, retomando diálogos anteriores e constituindo novos. Com base nessa resposta forma-se uma réplica, uma contrapalavra na produção de um discurso verbal e/ou não verbal de concordância, discordância ou até mesmo de silêncio.

No tocante ao discurso materializado em textos-enunciados escritos, este se configura como uma resposta à necessidade de interação social, encaminhada nesta pesquisa a partir da Elaboração Didática e concretizada por parte dos sujeitos envolvidos, haja vista que “[...] refuta

²⁷ Conforme os estudos bakhtinianos, compreendemos que o "excedente de visão" constitui a assimetria geométrica e axiológica necessária para o acabamento estético e dialógico do sujeito, uma vez que o olhar do outro capta aspectos contextuais e expressivos que o próprio "eu" não consegue vislumbrar. O autor postula que nenhum sujeito é capaz de contemplar a totalidade de si mesmo ou de sua própria ação; é apenas a partir do lugar único que o outro ocupa no espaço e no tempo que se torna possível enxergar o que nos é inacessível (Bakhtin, 2003 [1979]).

ou confirma algo, antecipa as respostas e críticas possíveis, busca apoio e assim por diante” (Volóchinov, 2018[1929], p. 219). A esse respeito, algumas manifestações típicas da responsividade podem ser: ativa, passiva/silenciosa e retardada/muda, em que todas significam atitudes emergentes de sujeitos que se constituem de forma dialógica via linguagem.

Conforme Bakhtin (2016[1979]), toda compreensão da fala ou de um enunciado vivo envolve uma resposta ativa, ainda que essa resposta possa variar em intensidade. Compreender algo é sempre estar pronto para reagir de alguma forma, e isso faz com que o ouvinte, em algum momento, se torne também um falante. A ideia de entendermos passivamente o significado do que foi dito é apenas uma parte abstrata da nossa verdadeira compreensão, que é ativa e se manifesta na resposta vocal ou na ação que vem depois. Nem sempre essa resposta acontece imediatamente falando em voz alta: às vezes a reação ocorre por meio da ação (como no caso de ordens militares), ou pode ser silenciosa, como ocorre em certos tipos de discurso, por exemplo, na poesia lírica, onde a compreensão pode não gerar uma resposta verbal imediata, pois “[...] cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte.” (Bakhtin, 2016[1979], p. 25).

O autor usa como exemplo a ordem militar em voz alta, a qual gera uma reação imediata de seu cumprimento e pode ser considerada uma resposta ativa, visto que o sujeito já movimenta suas ações em prol do atendimento do comando recebido. Quando o sujeito lê ou ouve um texto-enunciado (com o exercício da escuta ativa responsiva), o interlocutor lança contra palavras a seu respeito, seja em forma de texto escrito, oral ou no diálogo. Há a devolutiva ao enunciado por parte do sujeito, o qual demonstra um posicionamento ao assunto que lhe foi endereçado.

Bakhtin (2016[1979]) destaca que responsividade silenciosa ou passiva, como o nome já diz, é o efeito retardado da resposta ou uma não resposta. Ela pode ser elucidada pela situação hipotética da compreensão de um gênero lírico, que é instaurada por meio de um efeito retardado, que cedo ou tarde é demonstrada; a não resposta imediata ou permanente também significa. Nesse caso, o posicionamento do outro não é verificado no exato momento da troca verbal, portanto, não envolve de forma necessária a verbalização da resposta. A passividade é evidenciada na devolutiva do enunciado formulado pelo locutor, acatado apenas pelo interlocutor, com o cumprimento do pedido/ordem, o qual é compreendido pelo ouvinte, mas é instaurado de forma autoritária na relação falante e ouvinte.

Por fim, a responsividade retardada ou muda diz respeito ao efeito retardado. O interlocutor, após ouvir ou fazer a leitura de um texto-enunciado, passa um determinado tempo deslocado da situação de enunciação para poder elaborar a sua resposta, que acontece em um

momento *posteriori* (curto ou longo), não como a silenciosa, que exige do interlocutor o cumprimento de uma ordem de forma mais imediata. O efeito retardado se dá depois de um tempo considerável, sendo perceptível nos discursos subsequentes. Logo, o discurso verbal impresso participa de uma espécie de discussão ideológica em grande escala: “[...] responde, refuta ou confirma algo, antecipa as respostas e críticas possíveis, busca apoio e assim por diante” (Volóchinov, 2018[1929], p. 219).

Nesse contexto, é possível observar que o texto-enunciado é um palco de alteridades, pois há encontros e desencontros e relações dialógicas com outros textos, cruzam-se pontos de vida a partir de excedentes de visão, digladiam-se acordos e desacordos, concorda-se refutam-se ideias, evidenciam-se as mais diversas apreensões de mundo. Sem ele não existe outro lugar discursivo-enunciativo para a manifestação do *modus operandi* do ser e existir em devir de sujeitos dialógicos.

Com base nesses conceitos, buscamos analisar a responsividade dos estudantes à mediação docente realizada por meio do desenvolvimento da Elaboração Didática, observada nos momentos dialógicos em sala de aula, na resposta aos questionamentos sobre o gênero discursivo miniconto multimodal e multissemiótico, a partir de seu reconhecimento e dos estudos envolvendo o seu conteúdo temático, a construção composicional e estilo de linguagem (Bakhtin, 2016[1979]) e na resposta ao encaminhamento com as produções realizadas. Em suma, mobilizamos o conceito de responsividade nas interações dos estudantes em tela por meio das práticas de leitura e de escrita no processo de atividades prévias e de produção dos minicontos.

A partir das atitudes responsivas dos estudantes é que foi possível observar as posições axiológicas e valorativas adotadas por eles por meio das respostas dadas às perguntas feitas, contrarrespostas à Elaboração Didática, até mesmo com a produção de seus minicontos.

Pautando-nos em estudos do Círculo de Bakhtin (Medviédev (2012[1928]); Bakhtin, 2016[1979]; Volóchinov, 2018[1929]), a posição axiológica diz respeito a perspectiva dos estudantes acerca do processo em que foram imersos no decorrer das aulas, em relação aos valores por eles atribuídos, demonstrando como cada um compreende, prioriza ou interpreta o mundo a sua volta moldado por valores culturais, sociais e ideológicos. Já a posição valorativa estabelece relação com a avaliação ou julgamento sobre algo a partir de valores socialmente constituídos.

Há seis princípios fundamentais para a compreensão do estilo articulado aos conceitos de expressividade e axiologia. No primeiro tratamos da expressividade do discurso, a qual não

se constitui como fenômeno da língua enquanto sistema, pois o enunciado concreto é repleto de expressividade, portanto, a análise estilística precisa perpassar os limites meramente linguísticos, explorando as relações dialógicas que podem ser estabelecidas em textos-enunciados.

No segundo, consideramos a expressividade constituída por meio dos usos historicamente situados que o sujeito faz da língua em diferentes contextos sociais. O tom estilístico sempre se dará na relação do eu para com o outro, o objeto do discurso e o contexto valorativo. Em Bakhtin (2016[1979]), mais especificamente no ensaio sobre os gêneros do discurso, há a instauração de discussões referentes ao terceiro princípio, a relação emotivo-valorativa do enunciado para com o seu sentido, a fim de eleger recursos lexicais, gramaticais e composicionais em sua constituição. No quarto princípio, observamos que ao realizar o ato responsável da escolha de determinada palavra o indivíduo não a retira de um contexto abstrato, todo texto-enunciado produzido pertence a determinado gênero discursivo, o qual possui temas que lhes são próprios, construção composicional e estilo de linguagem. “Os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos significados das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas (Bakhtin, 2016[1979], p.52).

No quinto princípio há a ressalva que a expressividade do enunciado também é concebida a partir da relação com outros texto-enunciados. Em complemento a esse ideal, no sexto, acontece a afirmativa que o enunciado só é constituído por meio de discursos antecedentes e subsequentes, pois o diálogo entre enunciador e interlocutor é que determina a escolha do gênero. Logo, há a seleção de recursos linguísticos, sendo um momento de comparecer o estilo individual e ao mesmo tempo coletivo, haja vista que as escolhas são determinadas a partir de um contexto sócio histórico amplo, direcionado aos possíveis interlocutores, em contrarresposta a discursos anteriores e influenciando na produção de discursos posteriores. Nesse viés, também é preciso ressaltarmos que

[...] a emoção, o juízo de valor, a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo de seu emprego vivo em um enunciado concreto. Em si mesmo, o significado de uma palavra (sem referência à realidade concreta) é extraemocional. Há palavras que significam especialmente emoções e juízos de valor: “alegria”, “sofrimento”, “belo”, “alegre”, “triste”, etc. Mas esses significados também são neutros como todos os demais. O colorido expressivo só se obtém no enunciado, e esse colorido independe do significado de tais palavras, isoladamente tomado de forma abstrata [...] (Bakhtin, 2016[1979], p.51-52).

Desse modo, é impossível a existência de um texto-enunciado neutro, pois ele demonstra a posição axiológica e valorativa do sujeito produtor, o qual realiza escolhas estilísticas que apresenta uma avaliação, carga valorativa e emocional. Ademais, a base valorativa do sujeito pode mudar com o tempo, e suas decisões práticas também se adaptam conforme novos diálogos, experiências e vivências com o(s) outro(s). Ademais, tudo o que é dito possui valoração de enunciados anteriores e posteriores, considerando que o sujeito “[...] não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez [...]” (Bakhtin, 2003[1979], p. 300).

Ao tomar uma posição axiológica e valorativa e produzir um texto-enunciado, seja verbal, não verbal, verbo-visual, o sujeito é responsável por sua produção. Bakhtin (2022[1929]), em seus estudos literários apresentados na obra *Problemas da poética de Dostoiévski*, destaca o ato do autor de abster e impor em relação a uma visão única de mudo, em que ele cria personagens com suas próprias visões, valores e falhas, em que as vozes dialogam e se confrontam entre si.

O autor é um organizador do diálogo, não um ditador da verdade. Nesse sentido, as obras são abertas a possibilidades interpretativas, também não se criam de forma isolada, mas sim imersas em um contexto social e cultural, em diálogo com outras vozes e tradições. A consciência autoral é, então, a percepção do autor sobre essa posição no diálogo cultural, entendendo que sua obra é uma resposta a outras vozes e que carrega intencionalidade, responsabilidade e ética.

Também não é uma voz única e onisciente que domina a narrativa, mas um produtor de uma polifonia (uma multiplicidade de vozes autônomas e conflitantes dentro da obra), ou seja, ele tem consciência de que seu texto é parte de um diálogo maior, em que participa de forma ativa, escolhendo como expressar seus pensamentos, valores e visões, mas sempre em interação com o mundo e os outros, levando em consideração que “[...] cada enunciado é uma resposta a um enunciado anterior e uma antecipação de respostas futuras” (Bakhtin, 2003[1979], p. 92). Logo, a produção do autor é um ato comunicativo situado, a qual dialoga e é perpassada por outras vozes, a qual se insere em uma cadeia continuada de possíveis sentidos.

Todo enunciado é um elo na cadeia de comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido. Por isso cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetual. A escolha dos meios linguísticos e dos gêneros de discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido” (Bakhtin, 2003[1979], p. 92).

O papel do autor é essencialmente grande, pois esse “é um sujeito ativo, que responde às vozes do mundo, e sua obra é uma resposta dialógica” (Bakhtin, 2022[1929], p. 25). Isso demonstra que a consciência autoral envolve o reconhecimento do autor sobre seu papel no diálogo cultural, assumindo uma postura ética diante das múltiplas influências e interlocuções presentes em sua criação, pois “[...] a palavra do autor não é apenas sua, mas também a palavra do outro, do contexto, da cultura” (Bakhtin, 2022[1929], p. 162), ou seja, constituída de forma sócio-histórica e ideológica, em que o sujeito se situa. A tomada da consciência autoral é a compreensão sobre autoria como um ato dialógico, ético e culturalmente situado, em que a obra é uma resposta responsável a um mundo de vozes múltiplas.

No cenário contemporâneo, transposto para o cronotopo da cultura digital, essa exigência de uma tomada de posição responsiva converte-se na engrenagem propulsora para o letramento literário digital. Sob essa égide, a experiência estética com a palavra ficcional passa a ser mediada pelas telas e expandida por múltiplas modalidades e semioses. Essa nova configuração exige do estudante-autor uma resposta ativa que transcende a mera decodificação verbal: impõe-se a necessidade de dialogar criticamente com imagens, sons, *hiperlinks* e dinâmicas interativas. A responsividade bakhtiniana, portanto, metamorfoseia-se em agência crítica, permitindo que o sujeito navegue na semiosfera digital não como um espectador passivo das TIDCs, mas como um participante polifônico que ressignifica o fenômeno literário a partir das linguagens e das práticas socioculturais do seu próprio tempo.

Diante dessa indissociável costura entre a exigência ética da réplica ativa e as mudanças nas práticas de leitura e de escrita na cibercultura, tornou-se imperativo investigarmos como tais conceitos ganham materialidade no desenho metodológico do ensino. Para tanto, a próxima subseção dedicar-se-á a tecer caminhos possíveis para o letramento literário digital, considerando a necessidade de formação de sujeitos leitores e autores que sejam plenos e conscientes de seus próprios projetos de dizer.

3.2 Tecendo caminhos para o letramento literário e digital

Traçando a ordem dos acontecimentos, com os avanços tecnológicos, ao longo da história, temos o desenvolvimento do homem, que deixa de escrever em pedras, passando a sua escrita para pergaminhos, depois a instrumentalização da escrita impressa por Gutenberg no século XV. Nesse contexto, a própria escrita alfabética é um avanço, como os materiais

necessários para a sua realização, desde o papel e caneta até computadores e *tablets*. A relação entre textos e tecnologia, desse modo, é uma via “[...] de mão dupla. Há interações em que o texto influencia a tecnologia que, por sua vez, vai sendo aperfeiçoada ou adaptada, enquanto, de outro lado, a tecnologia derrama sua influência sobre o texto, inclusive de maneira criativa” (Ribeiro; Coscarelli, 2023, p. 44).

Na década de 1960, Marshall McLuhan trouxe à tona ideias inovadoras sobre a mídia e seu impacto na sociedade, especialmente com seu famoso conceito de que "o meio é a mensagem" (McLuhan, 1979, p. 112). Ele argumentava que o próprio meio de comunicação molda as experiências e percepções das pessoas, muito mais do que o conteúdo que ele transmite.

A televisão (TV), em particular, foi um dos focos de suas análises. McLuhan a via como um meio que não apenas informava, mas também transformava a maneira como as pessoas interagem com o mundo. Ele apontava que essa mídia poderia criar uma experiência de "aldeia global", onde as informações eram disseminadas rapidamente, mas também alertava para os perigos dessa instantaneidade, como a superficialidade na compreensão dos temas complexos.

Um dos problemas que o estudioso identificou era a tendência da TV de simplificar a complexidade dos eventos, tornando-os mais acessíveis, mas também mais distantes da realidade. Isso poderia levar a uma alienação e a uma falta de engajamento crítico com questões sociais importantes. Fato esse que, atualmente, ainda enfrentamos com a *internet* e a constante veiculação de notícias falsas.

Nesse sentido, o letramento literário surge como estratégia para devolver a densidade analítica ao sujeito, permitindo que ele ressignifique o meio digital. Ao visarmos o desenvolvimento do gênero miniconto multimodal e multissemiótico, partimos da compreensão de que “[...] letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (Soares, 2004, p. 72).

Dessa forma, o letramento literário do gênero miniconto multimodal e multissemiótico não é apenas uma habilidade técnica, mas uma prática social que capacita o estudante a converter a brevidade das redes em síntese crítica, superando a passividade prevista por McLuhan (1979). Logo, compreendemos o letramento literário como

[...] uma prática social e numa perspectiva transcultural. Dentro dessa perspectiva, uma mudança importante a rejeição por vários autores da visão dominante do letramento como uma habilidade “neutra”, técnica, e a conceitualização do letramento, ao contrário, como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder enrustada em significados e práticas culturais específicos (Street, 2014, p. 17).

A utilização das TDICs é uma forma de desenvolver habilidades de letramento nas práticas sociais dos alunos. Para a discussão referente aos multiletramentos, pautamo-nos nos estudos de Kleiman (2007), Rojo (2013), Rojo e Barbosa (2015), Ribeiro e Coscarelli (2023), Ribeiro (2025), além das orientações da BNCC (Brasil, 2018), que direcionam essa prática na escola, a fim de que o currículo escolar possa considerar, de fato, a realidade do estudante. Conforme assevera Kleiman (2007),

O letramento também significa compreender o sentido, numa determinada situação, de um texto ou qualquer outro produto cultural escrito; por isso, uma prática de letramento escolar poderia implicar um conjunto de atividades visando ao desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento do aluno e à fluência na sua leitura (Kleiman, 2007, p. 10).

O processo de letramento precisa ocorrer a partir de práticas sociais situadas da vivência dos estudantes e, ao considerar o contexto do estudante, é necessário realizar práticas com a linguagem multimodal e multissemiótica, predominantemente, por meio das interações cotidianas para desenvolver um currículo voltado às situações reais, proporcionando uma aprendizagem significativa ao estudante.

Com relação aos conceitos de letramento e de multiletramentos, Ribeiro (2025) destaca que o termo “multiletramentos” é sempre plural e não existe no singular. Já a ideia de letramento obteve mudanças a partir da reflexão de diversos autores; “letramento”, no singular, passou para letramentos “[...] porque as pessoas começaram a pensar de determinada maneira na questão dos letramentos que têm mais prestígio e outros que não têm, nos âmbitos e nas agências de letramento etc.” (Ribeiro, 2025). O conceito de multimodalidade advém da Semiótica Social e, nos multiletramentos, torna-se um eixo central, permitindo lançarmos um olhar sobre o texto-enunciado em uma perspectiva mais ampla. Sendo uma prática antiga que não é resultado dos avanços tecnológicos, pois

Não existe texto monomodal ou unimodal, certo? O pessoal perguntou isso, e já que estou falando tanto de multimodalidade, queria explicar o seguinte: os modos semióticos, ou seja, diferentes formas de significação: palavra, imagem, som, entre outros, todas essas coisas estão “orquestradas”. Estas são palavras que os autores usam: orquestrar, orquestração. Esses modos semióticos estão organizados como em uma orquestra (Ribeiro, 2025).

A autora faz essa afirmação pautada nos estudos de Gunther Kress acerca da constituição e sustentação de textos por mais de um modo semiótico, pensando no *layout*, na

escolha da diagramação, na letra, enfim, diversos aspectos que contribuem para a atribuição de possíveis sentidos ao texto-enunciado. A Linguística tradicional dá ênfase às palavras, já o *Designer* faz o oposto, focalizando a imagem. Ambos são elementos importantes para o estudo e análise: “Podemos e devemos aprender a identificar os modos semióticos em qualquer texto, seja lendo, escrevendo ou pedindo para alguém escrever. Isso nos permite ampliar nossa visão e atuar sobre todas as camadas que compõem um texto multimodal” (Ribeiro, 2025).

Com o advento das TDICs, a questão da multimodalidade entrou em discussão, mas, como salientou a pesquisadora supracitada, ela sempre existiu. No contexto que estamos, contudo, tornou-se vital refletirmos acerca do novo perfil de leitor e produtor de textos-enunciados, afinal, há uma supervalorização dos meios digitais para o trabalho com os estudantes que, em sua maioria, são considerados nativos digitais.

O contexto digital demanda estudantes capazes de acompanhar o movimento das telas, a velocidade das imagens, a multiplicidade de semioses e intertextos presentes em um texto-enunciado multimodal e multissemiótico. Esse entendimento se dá a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin (Medviédev (2012[1928])); Bakhtin, 2016[1979]; Volóchinov, 2018[1929]), ao se considerar um texto-enunciado as mais diversas formas de linguagem (escrita, oral, visual, corporal, sonora, sinestésica e outras). O atual contexto digital e tecnológico, dessa forma, exige novas habilidades leitoras e produtoras de textos, considerados híbridos e fronteiriços.

Os avanços tecnológicos também requerem a rapidez leitora e escrita do sujeito, pois os textos-enunciados que circulam na *internet*, na maioria das vezes, incorporam imagens, sons, *layouts* e outros efeitos, diferentemente dos que comumente encontramos em livros ou materiais didáticos. Nesse viés, o ensino de linguagem precisa partir de situações concretas e reais vivenciadas pelo estudante, ou seja, a multiplicidade de linguagens com a qual tem contato, isto é, desenvolvermos o trabalho com os multiletramentos presentes nesse era repleta de tecnologia.

Sobre essa discussão, Rojo (2013) recupera o cerne do conceito de multiletramentos, no contexto dos estudos do Grupo de Nova Londres,²⁸ referindo-se a

[...] *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para textos multimodais contemporâneos e, por outro, a *pluralidade* e a *diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (Rojo, 2013, p. 14).

²⁸ Esse Grupo é composto por pesquisadores dos Estados Unidos, Grã-Bretanha e Austrália, reunidos na cidade americana de Nova Londres, formando, assim o Grupo de Nova Londres - GNL (2000), precursores do termo *multiletramentos*, introduzido, a partir de seus estudos, ao final dos anos 1990.

A produção e a recepção de textos-enunciados nas esferas midiáticas promoveram a relevância do trabalho com eles na escola, como esta pesquisa, que se centrou no trabalho com a leitura e a produção do gênero discursivo miniconto multimodal e multissemiótico. Sobre a compreensão de textos-enunciados multimodais e multissemióticos, Rojo e Barbosa (2015) os definem como:

aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, *performances*, vestimentas - modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais - modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações - modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos, como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais (Rojo; Barbosa, 2015, p. 108).

Com a ascensão das TDICs, os gêneros têm sido multiplicados, transformados e renovados devido às mudanças nas formas de interação entre os sujeitos, haja vista que eles variam em conformidade com a utilização da linguagem nos mais diversos campos da atividade humana e buscam atender aos propósitos discursivos.

A esse respeito, Volóchinov (2018[1929]) postula que a língua(gem) é constituída por signos sociais e ideológicos, que não são “[...] apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também uma parte real dessa mesma realidade. Qualquer fenômeno ideológico é dado em algum material: no som, na massa física, na cor, no movimento do corpo e assim por diante” (Volóchinov, 2018[1929], p. 94). Assim como os textos-enunciados são compostos por diversos signos ideológicos, e cada signo se manifesta em um material, depreendemos disso que os eles comportam diversas semioses que podem se combinar e se materializar de maneiras diversificadas e únicas de acordo com as necessidades discursivas dos sujeitos.

Partindo dessa realidade, as demandas sociais contempladas nos currículos escolares precisam formar leitores críticos, reflexivos, capazes de realizar a leitura de textos multimodais e multissemióticos, visando à participação social efetiva, refinando o processo de produção de textos-enunciados. Afinal, o texto-enunciado que envolve “[...] diversas linguagens, mídias e tecnologias, coloca, pois, alguns desafios para a teoria de gêneros de discurso do Círculo. Desafios. Não impedimentos!” (Rojo; Barbosa, 2015, p. 135).

Ribeiro (2025) ressalta o fato de que, desde 2001, há um documento do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que afirma sobre a necessidade da formação tecnológica docente, contudo, não foram promovidas ferramentas ou estratégias para que isso ocorra de forma efetiva. Entendemos que, com o uso adequado pelo discente, a partir da mediação docente, esse

aparelho torna-se uma ferramenta de trabalho, sendo visto e utilizado no contexto escolar como um meio não o fim, conforme prevê e regulamenta a Lei nº15100, de 13 janeiro de 2025.

A esse respeito, na realização de um paralelo histórico sobre o uso da tecnologia na educação, Ribeiro (2025) retoma o fato de quem antes dos anos de 1990, o docente realizava o esforço repetitivo de desenhar e passar textos na íntegra na lousa, causando inclusive males físicos (a exemplo de lesões por esforço repetitivo). Os professores das disciplinas de Ciências e de Biologia precisavam dar conta de desenhar muito bem. Atualmente, podemos imprimir e, até mesmo, projetar os desenhos, otimizando tempo e esforço, além de ser um auxílio para aulas de qualidade, nas quais o estudante pode se apropriar de conhecimentos de várias formas.

Ademais, é necessário valorizarmos o trabalho desenvolvido com práticas de leitura e escrita pautadas na consciência autoral e na criatividade espontânea da criança, o qual se configura como um ato de resistência pedagógica indispensável diante da crescente imersão da escrita mediada por inteligências artificiais generativas. Em um cenário onde o automatismo tecnológico tende a padronizar a expressão e reduzir o esforço cognitivo, o resgate da produção autêntica torna-se urgente para garantir que a escrita não se torne meramente um produto de algoritmos, mas um exercício de emancipação intelectual.

Ao abdicar do suporte artificial, o processo educativo privilegia a subjetividade e as funções cognitivas superiores, permitindo que o sujeito em formação externe sua voz singular e desenvolva um pensamento crítico genuíno, preservando a capacidade humana de criar o novo em vez de apenas replicar padrões pré-estabelecidos, ainda mais por se tratar da produção de um texto-enunciado pertencente ao campo de atividade humana artístico-literário, em que se exige criatividade e se propõe liberdade autoral.

O uso das TDICs modificou, visivelmente, tanto as formas de aprendizagem como as de relacionamento entre pessoas, inseridos em uma era altamente digital, em um mundo virtual, no qual há a comunicação por meio do celular, de mensagens em aplicativos/plataformas como *WhatsApp*, *Facebook*, *Instagram*, *e-mail*, fóruns, dentre outros meios de comunicação. Com isso, surgiu a necessidade do trabalho com as tecnologias no âmbito escolar, visto que

O trabalho com novas tecnologias na educação infantil pode colaborar com o desenvolvimento da autonomia da criança, ao lançar elementos que fazem parte do atual processo cultural e interagir a partir de uma reflexão crítica entre a teoria e a prática (Almeida, C. L. L. 2018, p. 38).

Nesse contexto, o professor é conduzido a refletir acerca de novas formas e metodologias para pensar a sua atuação em sala de aula, ponderando sobre como as ferramentas

podem auxiliá-lo em suas ações docentes. Para tanto, é preciso planejamento adequado das aulas teóricas e metodologicamente, bem como o conhecimento dos meios de comunicação utilizados pelos estudantes, a fim de partir deles para a apresentação, até mesmo, de outras ferramentas, com o intuito de promover uma aprendizagem significativa, estimulando o seu interesse para o tema proposto, podendo ser abordados diferentes gêneros discursivos e com propósitos diversos para que os estudantes tenham a vivência em uma perspectiva comunicativa real da língua(gem).

Um trabalho como esse pode promover a articulação dos gêneros desde os anos iniciais do EF I, conforme a concepção interacionista-dialógica da língua(gem). Quando as crianças estão em processo de alfabetização e de letramento, o uso de diversos gêneros se amplia progressivamente, à medida que elas avançam nas séries. Partimos, desse modo, dos níveis de conhecimento que os alunos já dominam (a zona de desenvolvimento real) para se chegar aos níveis que eles precisam dominar, apropriando-se dos conhecimentos necessários (Vygotsky, 1991). É fundamental rever como são desenvolvidas as atividades escolares, a fim de promover uma sincronia entre aluno e professor. O estudante precisa ser visto como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem e o professor como mediador de conhecimentos (Vygotsky, 1991).

Nessa perspectiva, trabalharmos com os multiletramentos e a produção de gêneros multimodais e multissemióticos em sala de aula, com as mais diversas formas de linguagem, na pesquisa em tela verbal e visual, subsidiada pela concepção interacionista-dialógica de língua(gem), significa considerarmos o ato de produzir textos-enunciados para o outro em determinada situação de interação. Por isso, tais práticas devem ser consideradas como um processo e não como um produto pronto e acabado, no qual, a partir da leitura e da compreensão dos textos-enunciados, a produção necessita seguir critérios que abarquem o seu conteúdo e a forma, considerando as condições de sua produção. Em outras palavras, o texto é processo e o gênero selecionado para estudo reflete o seu campo e a prática social de linguagem.

A partir de uma concepção interacionista-dialógica de língua(gem), o conceito de dialogismo remete às relações dialógicas que os sujeitos estabelecem ao produzirem seus enunciados: colocam-se em diálogo com enunciados anteriores, que ajudam a constituir o seu discurso, e com enunciados posteriores, isto é, de seus interlocutores.

Com o uso das TDICs, transformaram-se às maneiras de ser e de estar no mundo. Trabalhar com a comunicação e, principalmente, com a leitura e a escrita na escola envolve contemplar as diversas semioses presentes nos textos-enunciados, auxiliando os alunos a interagirem socialmente por meio da língua(gem) nas mais diversas situações de comunicação.

A forma escrita verbal, estática e impressa do texto modificou-se, sendo agora colaborativa, interativa, hipertextual, multimodal e multissemiótica, imagética (estática ou em movimento), sonora (músicas, sons etc.) e digital (objetos em 3 D, *links*, entre outras formas de linguagem).

Desse modo, na escola, precisamos multiletrar os estudantes para que consigam ler, compreender e produzir textos-enunciados com a utilização das mais diversas formas de linguagem. Só assim a escola toma seu papel de agência de letramentos (Kleiman, 2007), formando estudantes críticos e reflexivos competentes no uso consciente da linguagem, desenvolvendo as capacidades e as habilidades de fruição, de compreensão, de leitura crítica e da produção textual.

Cosson (2006) define o letramento literário de forma diferente dos outros tipos de letramento, pois a literatura ocupa um papel único na linguagem, cabendo a ela “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (p. 17). Nessa perspectiva, entendemos que o letramento literário é o ato de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras de forma a transcender limites entre o tempo e o espaço, por meio do diálogo entre diferentes textos-enunciados. Essa ação está incumbida aos professores que “[...] desejam fazer do ensino da literatura uma prática significativa para si e para seus alunos” (Cosson, 2006, p. 11). Com essa atitude, resistimos às forças de apagamento e silenciamento da literatura nas escolas, único local, na maioria das vezes, que o estudante terá acesso ao letramento literário. Acerca do letramento literário esse é considerado

bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço (Cosson; Junqueira, 2011, p.103).

Conforme os autores é preciso partir da realidade do estudante na promoção da prática de letramento literário, reflexão que foi considerada nas escolhas da obra infanto-juvenil “O Menino Maluquinho” de Ziraldo (1980) e da série lançada pela *Netflix* (2022), como instrumentos potencializadores para o trabalho com a prática de leitura de textos literários, demonstrando que o aumento da concisão (brevidade), tendências comunicacionais contemporâneas, em termos de volume textual, é produtivo por se aproximar das trocas comunicacionais atuais. Além disso, primamos pela realização da prática social final com a produção de minicontos por parte dos sujeitos envolvidos no processo. Acreditamos que para

que “[...] a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos de sua escolarização” (Cosson, 2006, p. 17).

Conforme França (2022), o professor que trabalha com literatura torna-se agente de letramento literário, o qual se inscreve na postura decolonial, ética e discursiva, podendo almejar práticas de letramento literário, com obras canônicas ou não. Apesar de a obra canônica estar atrelada ao ensino tradicional literário, ela não é, via de regra, um entrave para a formação de leitores. Essa situação é causada por uma escolarização restritamente e hegemonicamente, a qual aparelha de forma propedêutica o texto literário. Pautando-nos em Paulo Freire e Antonio Candido, o autor ainda considera a prática para com o texto literário um

aparato institucional que gravita em torno da literatura e ao compromisso social com a formação de leitores. Trata-se de uma atitude responsiva-responsável que reconhece a literatura como um lugar de resistência que refina o olhar do sujeito para o mundo e para o outro, que reconhece a literatura como um bem incompressível que humaniza (cf. Candido, 2011), que liberta e que pode empoderar para a autonomia (cf. Freire, 2014). (França, 2022, p. 109).

Nesse sentido, almejamos com o trabalho desenvolvido na disciplina Literatura, Cultura e Arte traçar um caminho possível para a prática de letramento literário escolar, em que o agente literário seja capaz de transgredir, humanizar-se por meio de sua imersão no âmbito da literatura, considerando a realidade enfrentada de que a maioria dos estudantes obtêm contato com esses textos apenas na escola. Corroborando, assim, com reflexões trazidas por Paulino e Cosson (2009):

propomos definir *letramento literário* como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos. Aqui convém explicitar, em primeiro lugar, que considerar o letramento literário um processo significa tomá-lo como um estado permanente de transformação, uma ação continuada (...). Também deve ficar claro que o letramento literário não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa. Depois, trata-se de apropriação, isto é, um ato de tornar próprio, de incorporar e com isso transformar aquilo que se recebe, no caso, a literatura. (Paulino e Cosson, 2009, p. 67, grifos dos autores).

Nesta perspectiva, consideramos o domínio da literatura por meio da promoção de um letramento literário como um processo contínuo, que vai além dos muros da escola, sendo uma aprendizagem para a vida. Tudo isso ocorre partindo da necessidade da formação de leitores literários dos mais diversos textos-enunciados, para além do cânone literário, o qual, ao ser trabalhado de forma isolada reforça uma cultura supremacista excludente que realiza a distinção do cânone e o não cânone literário.

Com o desenvolvimento dessas habilidades junto ao campo artístico-literário, formam-se leitores literários capazes de se inserir na comunidade e, por meio da cultura, atribuir sentidos tanto à leitura como à produção de discursos, bem como pode ocorrer o domínio da literatura, por meio do trabalho com os gêneros literários, haja vista que a

[...] ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da língua quanto do leitor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos dizer e nos dizem de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo e a nós mesmos (Cosson, 2006, p. 16).

Com efeito, ao se partir do campo artístico-literário para a produção de minicontos multimodais e multissemióticos, foi preciso termos uma compreensão do letramento literário e digital para a construção de uma Elaboração Didática que contemplasse tais aspectos e para que se promovesse a reflexão discente acerca da natureza constitutiva e orgânica inerente ao gênero em estudo.

3.3 Gênero discursivo: a natureza constitutiva orgânica do miniconto multimodal e multissemiótico

A partir das interações sociais por meio das mídias sociais surgiram diversos gêneros discursivos, considerando a sua “relativa estabilidade” (Bakhtin, 2016[1979]), em uma visão da dinamicidade na língua em uso nas práticas plurais e multimodais e multissemióticas (Rojó, 2007).

Por meio da *internet*, as interações aumentam, recorrendo-se, ao mesmo tempo, a textos escritos, som, fotos, vídeos, *emoticons* e outras formas de se expressar por meio da língua(gem). Em vista disso, os gêneros discursivos têm sofrido adaptações, desde seu conteúdo temático, estilo de linguagem e construção composicional (Bakhtin, 2016[1979]).

Os aspectos da multimodalidade e da multisemiiose manifestam-se a partir de várias formas de comunicação – oral, visual, escrita, sinestésica, dentre outras formas verbais e não verbais–, como abreviações, o uso de *emoticons* e gírias próprias da esfera digital, os quais são responsáveis pela transformação dos gêneros. Isso requer a compreensão das questões de cunho socioideológico e de cunho linguístico-discursivo-semiótico com vistas ao entendimento da atitude responsiva aos textos-enunciados, tendo em vista que cada momento social e histórico contém uma visão da língua, de mundo e de sujeito.

No que se refere aos estudos de gêneros do discurso, destacamos a *conclusibilidade* e a *expressividade* do texto-enunciado. Conforme explicou Bakhtin (2003[1979]), a primeira diz respeito a um aspecto interno da alteridade de sujeitos da fala, quando os interlocutores compreendem que, na interação, foi dito tudo o que se tinha para dizer, estabelecendo uma conclusão relativa ao enunciado. A *conclusibilidade* é constituída por três fatores: (a) a exauribilidade semântico-objetual; (b) o projeto/a vontade discursiva do sujeito e (c) as formas composicionais e típicas da enunciação – os gêneros do discurso (Costa-Hübes; Acosta Pereira, 2021).

Conforme os autores (2021), a exauribilidade semântico-objetual implica que um discurso precisa ser capaz de esgotar/exaurir o significado de um determinado objeto/tema, permitindo a compreensão plena da situação comunicativa, ou seja, demonstrar de forma clara as ideias do autor-falante. O projeto/a vontade discursiva do sujeito ressalta a intencionalidade do sujeito produtor do enunciado, a qual molda o projeto do dizer e determina a escolha do gênero discursivo. Esse ato é fundamental para compreensão do propósito por de trás de como o discurso é construído.

Por fim, as formas composicionais e típicas da enunciação, tratam-se dos gêneros do discurso, os quais são fundamentais para caracterizar e promover a construção de sentidos a partir da estabilidade relativa de textos-enunciados. Cada gênero é composto por seu conteúdo temático, construção composicional e estilo de linguagem, correspondendo à relação do enunciado com o autor/falante e os demais partícipes da situação comunicativa composta por dois elementos: i) as tarefas do sujeito do discurso centradas no objetivo e no sentido, as quais determinam as escolhas linguísticas discursivas e estilístico-composicionais; e ii) a relação valorativa do sujeito do discurso com o conteúdo do objeto e do sentido, bem como escolhas lexicais, gramaticas e composicionais na construção do enunciado.

Já a *expressividade* pode ser entendida a como o tom valorativo e entoacional atribuído à situação de enunciação, haja vista a não neutralidade do enunciado, que traz sempre um tom social e avaliativo, sendo a relação estabelecida entre sujeito no seu projeto do dizer, constituído no diálogo com seus interlocutores a partir das posições sociais e avaliativas construídas, isto é, relações ideológicas e valorativas do enunciado. A esse respeito, Bakhtin (2003[1979]) afirma que

[...] o elemento expressivo, isto é, a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado. Nos diferentes campos da comunicação discursiva, o elemento expressivo tem significado vário e grau vário de força, mas ele existe em toda parte: um enunciado absolutamente neutro

é impossível. A relação valorativa do falante com o objeto de seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado (Bakhtin, 2003[1979], p. 289).

Ainda conforme o autor, os enunciados se organizam em gêneros discursivos, que correspondem à necessidade de considerar, na produção do enunciado, o gênero que atenda àquela necessidade de interação. Bakhtin (2003[1979]) define que o gênero é selecionado a partir do tema, da necessidade de dizer, do como dizer e do(s) interlocutor(es) definido(s) para aquela situação de interação.

Volóchinov (2018[1929]) salienta que o tema do enunciado não é apenas delineado pelas formas linguísticas, mas também por palavras, formas morfológicas, sintáticas, sons e, principalmente, pelos aspectos extraverbaís do contexto de produção. O enunciado tem tema quando considerado um fenômeno histórico em sua plenitude.

Acerca da temática, é importante ressaltar que nem todo gênero discursivo serve para determinada temática; a cada gênero corresponde temas que lhes são próprios. Uma vez selecionado, atentamo-nos para a sua construção composicional, que é determinada socialmente. Finalmente, devemos considerar o estilo de linguagem próprio daquele gênero utilizado pelo sujeito para fazer cumprir o propósito discursivo; a escolha de uma determinada forma em detrimento de outra já é um ato estilístico inerente ao falante: “Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 18).

Nessa perspectiva, não se considera apenas aspectos linguísticos e estruturais, mas sobretudo a situação de produção e de circulação do texto-enunciado, isto é, quem é o produtor, a quem se reporta, qual o seu papel social do leitor/ouvinte, em qual instituição social o texto-enunciado é produzido e circula, em que momento é produzido, em qual suporte, o objetivo, o tipo de linguagem utilizada, o valor social que lhe é atribuído, entre outros questionamentos relevantes.

Nessa vertente, Geraldi (1997) propõe como alguns elementos necessários para um encaminhamento de uma produção de textos:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (Geraldi, 1997, p. 137).

Para se *ter o que dizer*, é preciso proporcionarmos ao estudante atividades prévias que antecedem uma proposta de produção, com atividades de leitura e de reconhecimento dos aspectos inerentes ao gênero em estudo. Menegassi (2016), ao tratar do contexto de ensino e aprendizagem em língua materna, mais especificamente, da prática de produção e de reescrita de textos, destaca alguns elementos necessários para o planejamento na escritura de um texto, os quais podem também ser considerados na produção de textos-enunciados multimodais e multissemióticos: finalidade, interlocutores, gênero discursivo, suporte textual, circulação social e posicionamento do autor.

A finalidade diz respeito ao objetivo/intuito do dizer, ou seja, o porquê dizer o que se tem a dizer, a fim de que a comunicação discursiva se estabeleça em contexto escolar e extraescolar, cumprindo funções sociais para além de comunicativas em interações reais. Desse modo, para o estudante, torna-se perceptível o motivo de realizar a sua produção.

O interlocutor é para quem o texto-enunciado é direcionado, o qual pode ser: *real*, presente no momento da enunciação, geralmente, em contexto escolar, é o professor; *virtual*, que é idealizado/imaginado pelo estudante antes de produzir o seu enunciado, sendo apresentado no encaminhamento de produção textual; e o *superior*, a instituição de ensino na qual se encontra vinculado, “[...] um representante oficial responsável por constituir padrões e regras que são respeitados no meio social em que o produtor do texto convive” (Menegassi, 2010, p. 83).

O gênero discursivo é selecionado e trabalhado a partir do tema, da necessidade de dizer, do como dizer o que se precisa dizer e do(s) interlocutor(es) predeterminado(s) para aquela situação de interação. Para cada gênero correspondem temas que lhes são próprios. Ao ser escolhido, é preciso reconhecer a sua construção composicional já existente socialmente e, por fim, devemos considerar o estilo de linguagem própria do gênero em estudo que será utilizado para cumprir a finalidade discursiva seja verbal ou não verbal.

O suporte textual corresponde à forma material na qual o texto é produzido, por exemplo, para a produção dos minicontos, recorreremos ao aplicativo *Canva*. Já a circulação social se trata da maneira como o texto alcançará o interlocutor, nesse caso, a página do *Instagram* da escola.

O posicionamento social do autor demonstra a sua constituição como sujeito sócio-histórico e ideologicamente constituído por meio da língua(gem) que enuncia, possuindo voz e assumindo o papel autoral consciente de sua produção. Esse aspecto pode demonstrar: “[...] a)

sua posição frente a determinado tema; b) seus argumentos para sustentar o ponto de vista; c) marcas de seu discurso sobre o tema discutido” (Menegassi, 2010, p. 85).

Para a compreensão global do gênero miniconto multimodal e multissemiótico, é relevante tratarmos de aspectos inerentes à sua dimensão contextual (horizonte cronotópico, temático e axiológico) e à dimensão linguístico-semiótica (tema, construção composicional e o estilo de linguagem) (Kraemer, 2024).

Na dimensão contextual, lançamos um olhar para aspectos do contexto de produção e circulação do texto-enunciado a partir da retomada de suas referências e inferências históricas, culturais e ideológicas, as quais são repletas de entoações valorativas no seu processo de constituição. Para contemplar o horizonte temático, é preciso explorar o conhecimento prévio do discente e a compreensão comum acerca do texto-enunciado proposto para análise, com relação ao momento sócio-histórico e ideológico de produção, bem como no que tange às questões políticas e sociais, objetivando a compreensão integral do propósito discursivo.

O horizonte cronotópico parte do contexto amplo em que os sentidos são produzidos e valorados, a partir de um determinado cronotopo (espaço-tempo), no qual se encontra inserido, considerado o sujeito-autor do texto-enunciado e o processo de interlocução instaurado com seus possíveis interlocutores/público-alvo almejado. O horizonte axiológico diz respeito aos posicionamentos demonstrados pelo sujeito produtor por meio das escolhas realizadas na composição do enunciado e evidencia o posicionamento do autor por meio da produção realizada, bem como os possíveis efeitos de sentido atribuídos pelos leitores.

No Quadro 5, analisamos a dimensão contextual do gênero miniconto multimodal e multissemiótico:

Quadro 5 - Dimensão contextual do gênero miniconto multimodal e multissemiótico

DIMENSÃO CONTEXTUAL DO GÊNERO MINICONTO		
HORIZONTE CRONOTÓPICO	HORIZONTE TEMÁTICO	HORIZONTE AXIOLÓGICO
Campo da atividade humana: Artístico-literário Tempo: pode ser utilizada em qualquer momento cronotopicamente situado, a fim de demonstrar um contexto/ação/história, de forma concisa Espaço: virtual e/ou material Veículo e suporte de circulação: sites na <i>internet</i>, publicações em redes sociais e livros literários	Conteúdo temático: apresentação de uma história/narrativa do cotidiano ou situação social específica Intencionalidade: instauração de uma interação dialógica com engajamento, objetivando o atingimento dos possíveis interlocutores por meio do uso de diversos recursos linguísticos-discursivos (linguagem verbal e não verbal)	Autor: produtor do miniconto Interlocução: usuários/internautas que acessam o meio de comunicação no qual ele circula

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

A dimensão linguístico-semiótica é composta pelo conteúdo temático; o tema “[...] expressa a situação histórica concreta que gerou o enunciado” (Volóchinov, 2018[1929], p. 228), partindo de uma prática social de linguagem, em um determinado contexto de produção do texto-enunciado. No caso do miniconto, a partir de possíveis interlocutores preestabelecidos, o sujeito autor/produtor de textos molda/emoldura o seu projeto discursivo. A construção composicional do miniconto envolve a brevidade, a narratividade, a intertextualidade, considerando a fluidez do gênero discursivo, como “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 2016[1979], p. 12).

Para finalizar, o estilo de linguagem elegido pelo autor/produtor apresenta os valores atribuídos a partir da produção de seu texto-enunciado em prol do atingimento de seus possíveis interlocutores.

Quadro 6 - Dimensão linguístico-semiótica do gênero miniconto multimodal e multissemiótico

DIMENSÃO LINGÜÍSTICO-SEMIÓTICA DO GÊNERO MINICONTO		
TEMA	CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL	ESTILO
Para a produção de miniconto geralmente apresenta-se uma temática do cotidiano, por meio da qual o autor/produtor do texto realiza a sua produção, sendo essa uma motivação para a escrita do texto-enunciado.	Contém: história narrada em prosa, pode haver ou não o narrador a partir do tempo indicado na escolha verbal e adverbial, além da tríade, geralmente, utilizada: brevidade, narratividade, intertextualidade. • Composição relativamente estável; • Projeto arquetípico atrelado à intenção, à temática, à interlocução e ao contexto de produção.	Uso da linguagem literária para a retomada de acontecimentos sociais de forma poética, a fim da brevidade esperada (de 50 a 300 palavras).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Os Quadros 5 e 6 apresentam, de forma geral, as dimensões do gênero miniconto multimodal e multissemiótico, as quais foram consideradas no processo de análise reflexiva dos exemplos de tal gênero postos em análise para os estudantes. Portanto, a compreensão da natureza constitutiva e orgânica do gênero miniconto, tal como foi exposta, é um parâmetro norteador para a sua leitura/compreensão textual, estudo e produção. Na subseção a seguir, traçamos uma distinção entre o conto e o miniconto.

3.3.1 Uma distinção necessária entre o conto e o miniconto: o processo de Transmutação Criadora

De acordo com estudos de Ferreira (2019), o conto é um gênero discursivo marcado por contemplar uma narrativa curta em relação aos romances. Originária da tradição de contar histórias de forma verbal, quando transcritas, são caracterizadas por serem curtas e concisas em comparação com as demais obras. Por muito tempo, devido à sua natureza verbal, abordava, temas épicos, folclóricos ou fantasiosos, contudo, com o surgimento de novas técnicas e estilos de escrita, tornou-se um texto com traços às vezes de curta extensão e a escrita em prosa.

Algumas das principais características do conto são ter o conflito dramático único que, diferentemente dos romances, não se desdobra em tramas menores, já que, na maioria das vezes, a história gira em torno de uma situação única. Com início próximo ao fim, os contos não dedicam tempo à introdução do ambiente e à caracterização das personagens. A história se inicia próxima ao clímax e ao desfecho. Há também um número reduzido de personagens e um final súbito, em que o fim acontece logo após o clímax. Dessemelhante de outras narrativas, não há uma fase da história em que se pode acompanhar as consequências da resolução do conflito, pois o objetivo é não ter desdobramentos. O conto busca causar um sentimento único no leitor (alegria, indignação, melancolia etc.) ou, simplesmente, contar uma história.

Realizarmos essa contextualização tornou-se necessária, pois o gênero miniconto advém do gênero conto pelo processo de transmutação criadora, assumindo a concisão extrema como característica estrutural central. Ademais, quando tratamos do gênero miniconto multimodal e multissemiótico, esse encontra nas TDICs um ecossistema que potencializa e expande suas possibilidades de circulação, leitura e produção verbo-visual.

Para respaldarmos essa afirmação, partimos de estudos de Zavam (2012), sobre a transmutação/criação de gêneros do discurso, os quais elencam algumas tipologias: transmutação criadora, transmutação inovadora, transmutação externa e transmutação interna.

A transmutação criadora diz respeito à criação de novos gêneros a partir de anteriores, e todo gênero revela marcas de transformação. Conforme Bakhtin, para que esse tipo de transmutação ocorra, todo o gênero “recordaria o seu passado, e no decorrer de seu desenvolvimento, como prática discursiva estabilizada numa dada esfera de comunicação” (Zavam, 2012, p. 267).

Já a transmutação inovadora corresponde à “[...] possibilidade de todo gênero passar pela recriação de si mesmo, com ou sem a incorporação de outro” (Zavam, 2012, p. 258). A transmutação é externa (intergenérica) quando incorpora um novo gênero, mas sem que de tal processo pareça um novo gênero, ou seja, “[...] produz alterações na estrutura do gênero e interna quando revela traços de adaptabilidade a novas demandas, sem necessariamente agregar um novo gênero” (Zavam, 2012, p. 267). E a transmutação interna (intragenérica) ocorre quando não há a incorporação total ou parcial de outro gênero, as transformações não se prendem a outro gênero, sendo esse do mesmo campo de atividade humana ou não, mas, no seu percurso histórico, há adaptações à situação de interação verbal social que se modifica, considerando que:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade (Bakhtin, 2016[1979], p. 12).

Compreendemos o miniconto por um processo de transmutação do conto de forma criativa, considerando que contém elementos do conto, pois em ambos é possível observar a brevidade, a narratividade, a condensação, a tensão e a motivação do leitor. Contudo, há a emergência de um novo gênero; esse fenômeno é um processo heteroconstitutivo do gênero que se transforma em consonância com as modificações sociais. Os minicontos são descritos por Martins (2011) como:

Textos concisos que possuem intensa significação e narratividade, e que fogem do convencional, os microcontos apresentam diálogo ininterrupto com o contemporâneo [...]. O discurso é sucinto, um recorte cirúrgico no tumultuado cotidiano do final do século XX e deste início do XXI, o que provoca inquietação no leitor e o exige na coautoria (Martins, 2011, p. 275).

Desse modo, há a transmutação criativa do gênero conto, criando-se o miniconto, composto por narrativa curta que circula tanto de forma impressa quanto nas mídias sociais, que pode ser composto por diversas semioses. Esse processo de desenvolvimento da leitura

crítica, coautoria e processo autoral foram objetivos fundantes na elaboração e implementação didática, levando em consideração que os estudantes já obtinham o conhecimento do que seria, de forma geral, o gênero discursivo conto. Logo, para o trabalho com o miniconto foi necessário retomar esse gênero, já estudado, estabelecendo relações com o estudo, que era novidade para os participantes.

Sendo assim, considerando os minicontos e os demais gêneros circundantes nas mídias, torna-se necessário realizarmos o trabalho com os multiletramentos nas escolas (Kleiman, 2007; Rojo, 2013; Rojo; Barbosa, 2015; Ribeiro; Coscarelli, 2023; Ribeiro, 2025), a fim de formarmos sujeitos profícuos a interagir nas mais diversas situações de enunciação.

Nesse viés, os gêneros discursivos tendem a crescer, no sentido de se comparecerem novos gêneros, à medida que se desenvolvem e se complexificam os campos de atividade humana, sendo considerados em uma perspectiva do Círculo de Bakhtin (Medviédev (2012[1928]); Bakhtin, 2016[1979]; Volóchinov, 2018[1929]) a partir da qual o conhecimento é compreendido com base na realidade sócio-histórica. Nesse caso, emergindo do gênero discursivo miniconto, temos a sua evolução para o gênero miniconto multimodal e multissemiótico, o qual considera textos-enunciados verbais e não verbais. Esse gênero advém da necessidade da agilidade de leituras e informações, auxiliando no trabalho com a literatura alinhado às TIDCs. Logo, é caracterizado pela sua curta extensão e, muitas vezes, por estar repleto de diversas linguagens, com elipses e não ditos na história que precisam do senso crítico do leitor para serem recuperados a partir do contexto e, assim, compreendidos em sua totalidade.

Os minicontos oferecem novas estéticas para os textos, diversas experiências de fruição, surgindo a necessidade de novos leitores/autores que saibam explorar as ferramentas de navegação e de interação da *web*, além da necessidade de estar letrado para a compreensão de textos multimodais e multissemióticos. É preciso um leitor/autor crítico e reflexivo que exercite a capacidade de leitura, com a ativação dos conhecimentos de mundo para produzir sentidos ao texto lido ou na produção de um novo texto.

Com relação à natureza constitutiva e orgânica, o gênero miniconto multimodal e multissemiótico precisa ser conciso e conter, na maioria das vezes, narratividade, totalidade, subtexto, ausência de descrições, frases/imagens impactantes que permitam sentidos possíveis ao enredo. Nos últimos anos, esse tipo de ficção ganhou muito espaço na literatura de diversos países; nos Estados Unidos da América, foram lançados cada vez mais textos curtos denominados *microfiction*, compostos de no máximo 300 palavras. A literatura latino-

americana é responsável pela difusão inicial do gênero, com a apresentação de estudos acadêmicos do que eles conhecem como microrrelato.

Ressaltamos que o gênero miniconto multimodal e multissemiótico é dinâmico e pode auxiliar na introdução da literatura nas aulas de LP, de maneira mais divertida e próxima da realidade dos estudantes que estão imersos no mundo virtual, ampliando as suas práticas literárias e motivando-os à leitura de textos digitais e, até mesmo, impressos.

Para tanto, tornou-se necessário realizarmos um trabalho adequado com as práticas de leitura, análise linguística-semiótica e de escrita, por meio das quais o sujeito pudesse opinar, discutir pontos de vista, compreender e refletir acerca das informações, buscando a sua veracidade em conformidade com a modificação dos gêneros do discurso, os quais sofrem constantes transformações atendendo às necessidades dos usuários da língua(gem).

Diversos literatos produzem narrativas breves, intensas, com o propósito de promover o diálogo e resposta ativa do leitor, tornando-se, assim, coprodutor de sentidos ao enunciado estabelecido, a partir de uma formação de qualidade, humanística que prima pela apropriação de conhecimentos (Vygotsky, 1991) dos sujeitos, assunto em pauta na próxima seção.

3.4 O processo de apropriação de conhecimentos, segundo preceitos de Vygotsky e do Círculo de Bakhtin: o estabelecimento de um diálogo

Para esta pesquisa, mobilizamos o conceito de apropriação do conhecimento docente e discente acerca das práticas de leitura e de escrita de textos-enunciados referentes ao campo artístico-literário, mais especificamente ao gênero miniconto multimodal e multissemiótico em aulas da disciplina Literatura, Cultura e Arte. Para isso, partimos dos pressupostos do Círculo de Bakhtin (Medviédev (2012[1928]); Bakhtin, 2016[1979]; Volóchinov, 2018[1929]) e de Vygostky (1991), a fim de analisar as atuações dos estudantes por meio da participação em cada etapa da pesquisa, comparando os indícios da constituição desses sujeitos como críticos-reflexivos e autores conscientes de seus próprios dizeres. Assim, nesta seção, discutimos aspectos teóricos do desenvolvimento humano e da interação social para a constituição do sujeito em seu processo de apropriação do conhecimento considerando a Psicologia Histórico-Cultural.

3.4.1 Linguagem, Sujeito e Apropriação de conhecimentos docente e discente

As reflexões tecidas que podem ser destacadas como pontos de convergência entre o Círculo de Bakhtin (Medviédev (2012[1928]); Bakhtin, 2016[1979]; Volóchinov, 2018[1929]) e de Vygotsky (1991) dizem respeito à noção de linguagem tida como fenômeno social; ao sujeito, o qual se constitui por meio de suas relações com o outro; e à Educação tida como dialógica para possibilitar a apropriação de conhecimentos.

Ao traçarmos um paralelo histórico, ambos os autores viveram a Revolução Russa de outubro 1917, contudo não se encontraram em vida, pois “Os trabalhos mais conhecidos de Bakhtin são de meados a fins dos anos 1920; Vigotski atuara no mesmo período” (Geraldi, Benites, Fichtner, 2006, p. 174). No entanto, os referidos teóricos estabelecem diálogos por meio de suas reflexões acerca da compreensão de que a constituição da linguagem e do sujeito ocorrer a partir das interações sociais estabelecidas com o outro.

A esse respeito Sobral e Giacomelli (2018) acrescentam que a aproximação entre os autores supracitados se dá “A partir do materialismo dialético, em oposição às teses stalinistas imediatistas vigentes nas décadas de 1920-1930 na então União Soviética, há uma possível concepção de cultura e de educação nos trabalhos de Bakhtin e Vygotsky” (Sobral; Giacomelli, p. 12-13).

Nessas reflexões, os autores, ao lançarem reflexões da aproximação entre Bakhtin (2002[1929]; 2003[1979]; 2013) e Vygotsky (1991), destacam que suas teorias compartilham de uma visão monista que integra o individual e o social na formação do sujeito. Ambas as abordagens enfatizam a importância da linguagem e da interação social no desenvolvimento humano. Vygotsky (1991) propõe que a aprendizagem é um processo social que se torna individual por meio da internalização, em que o sujeito é visto como um agente ativo que organiza o discurso e é influenciado pelo contexto social. Bakhtin (2002[1929]; 2003[1979]; 2013) trata esse conceito como monologização, também centra suas discussões na importância do outro para a constituição do sujeito. Ao traspormos essa leitura para o ensino, podemos compreender que a aprendizagem é tida como um processo dialógico, a qual só ocorre por meio da alteridade. Logo, aprender é dialogar por meio de um processo ativo na construção de sentidos.

Desse modo, a linguagem é fundamental para a construção da consciência e do pensamento, sendo mediadora nas interações sociais, em que são tecidas críticas às teorias que reduzem a linguagem a operações lógicas, desconsiderando seu papel social e histórico. Sendo

assim, a aprendizagem é vista como um processo que vai além do desenvolvimento biológico, envolvendo a interação social e a construção de significados. O desenvolvimento cognitivo é um reflexo da capacidade do sujeito de se apropriar da linguagem e dos significados sociais.

Esses mesmos autores, a partir de seus estudos acerca da perspectiva do Círculo de Bakhtin (Medviédev (2012[1928]); Bakhtin, 2016[1979]; Volóchinov, 2018[1929]), asseveram que a linguagem, assim como a vida:

é intrinsecamente dialógica e, mais do que isso, polifônica e heteroglósica: se, na vida, o *eu* só vem a ser *eu* na interação com outros *eus*, na língua o locutor só se constitui como tal na interação com os interlocutores. Ao mesmo tempo, sem o *eu*, sem o locutor, não há outros *eus* nem interlocutores, pois o processo é especular (o que implica valoração, porque o espelho, por definição, nunca é fiel). Além disso, o *eu* e o *outro* precisam ter algum grau de avaliação comum sobre aspectos daquilo de que falam, independentemente de suas reações, pensamentos pessoais, etc (Sobral; Giacomelli, 2018, p. 15).

Dessa forma, o sujeito realiza o juízo de valor sobre o mundo que o cerca, seja por meio da entoação avaliativa ao enunciar ou por demonstrar uma resposta ao replicar sobre determinada situação de interação verbal social. Para Vygotsky (1991), o sujeito também é agente, que organiza seu discurso direcionado a outrem, sendo responsável pelo ato interlocutivo, o qual parte de um excedente de visão, “o sujeito sabe do outro o que este não pode saber de si mesmo, ao tempo em que depende do outro para saber o que ele mesmo não pode saber de si”. (Sobral; Giacomelli, 2018, p. 21).

Nesta perspectiva, a linguagem, conforme os estudos de Vygotsky (1991), não é apenas um meio de comunicação, mas o que diferencia o ser humano dos outros seres vivos, pois está ligada às capacidades psicológicas superiores²⁹. No começo do desenvolvimento infantil, a criança tem uma capacidade mental ainda em formação, mas já interage com o mundo e as pessoas por meio das palavras. Essas palavras começam simples, mas vão ganhando complexidade à medida que a criança participa de interações sociais. A construção sintática, ou seja, a forma como as palavras são organizadas para formar frases, também se torna mais sofisticada nesse processo.

Outro ponto importante é a ideia de internalização (ou interiorização) dos sentidos: a criança vai absorvendo os significados construídos socialmente e vai criando um discurso interior, que é o pensamento em si. Essa internalização acontece a partir de interações concretas

²⁹ Referem-se aos processos tipicamente humanos que se desenvolvem por meio da mediação cultural e de signos (como a linguagem), diferenciando-se das funções biológicas elementares, com exemplos que incluem o pensamento abstrato, a memória deliberada e a atenção voluntária (Vygotsky, 1991).

e sociais, o que reforça a visão de que o desenvolvimento cognitivo é essencialmente um processo social.

As capacidades sócio-cognitivas — ou seja, as habilidades que envolvem o pensar junto com o social — se desenvolvem a partir do uso ativo da linguagem. Para Vygotsky (1991), a linguagem não é só um instrumento de comunicação, mas um processo mediador fundamental entre as pessoas e entre elas e o ambiente social e histórico em que vivem. De acordo com estudos de Garcez (1998), trata-se de uma perspectiva sócio-interacionista de aquisição e do desenvolvimento da linguagem, haja vista que há o reconhecimento dos suportes biológicos das funções psicológicas superiores, mas a partir de uma relação sócio histórica na convivência para o individual, ponto crucial das discussões de Vygotsky (1991).

A interação entre os sujeitos humanos é tida como essencial para a integração social e para a formação do próprio sujeito. Essa troca de pontos de vista sobre o mundo permite negociar como ele é entendido e apropriado, reconhecendo que cada pessoa traz conhecimentos únicos, fruto de sua individualidade. Ou seja, ninguém sabe tudo, e todo mundo tem algo a contribuir.

Freitas, Bernardes e Pereira (2015), analisam a noção de sujeito segundo os preceitos de Vygotsky (1991), que não definem um conceito específico de sujeito, mas oferecem pistas em suas obras. O indivíduo se forma por meio da interação social, mediada por signos e linguagem. A internalização é a reconstrução interna de ações externas, ocorrendo em níveis interpsicológicos e intrapsicológicos, em que ser humano é tido como um ser social, cuja humanização depende da interação com o outro e da cultura. A subjetividade é sempre em construção, inovadora e criativa, influenciada pelo contexto social.

A esse respeito, Garcez (1998) assevera que o pensamento abstrato, a memorização, a atenção voluntária, o comportamento intencional, as ações conscientemente controladas, as associações, o planejamento e as comparações dizem respeito às funções psicológicas superiores e se desenvolvem a partir do movimento interpessoal para o intrapessoal, sob mediação do signo. Para a autora,

No desenvolvimento da criança, o signo tem primeiramente uma função social, interpsicológica ou intermental, e posteriormente individual, intrapsicológica ou intramental, que é quando permite a internalização da linguagem, a formação de um discurso interior. Esse processo permite a generalização e a abstração. A origem das funções psicológicas superiores, tanto na filogênese como na ontogênese, deve ser buscada nas relações sociais, no processo social e histórico em que há um movimento constante de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados (Garcez, 1998, p. 50).

A autora ainda reflete, pautada em Vygotsky (1991), que esses dois processos estão profundamente interligados porque o desenvolvimento psicológico do indivíduo (ontogênese) acontece dentro do contexto histórico e cultural da humanidade (filogênese). As funções psicológicas superiores, como raciocínio abstrato e linguagem complexa, surgem primeiro na história da espécie (filogênese) e depois se repetem no desenvolvimento individual (ontogênese). Ou seja, a cultura e a linguagem, frutos da evolução histórica da humanidade, são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento individual. O ambiente social molda o indivíduo, que internaliza essas funções sociais para formar suas capacidades cognitivas. Em suma, Vygotsky (1991) vê a mente como produto da interação entre esses níveis.

Já a noção de sujeito (Bakhtin, 2016 [1979]; Volóchinov, 2018[1929]) é complexa e não se encaixa em uma teoria única, em que sujeito é constituído nas relações sociais e depende do outro para existir. A consciência é social e se forma no encontro com outras consciências. O psiquismo humano é um produto social, situado entre o organismo e o mundo exterior. O sujeito é um ser inacabado, cuja identidade é moldada pela alteridade e pela linguagem, cabendo o “reconhecimento de que só existe um “eu” na medida em que este é por um “outro” reconhecido e assimilado”. (Freitas; Bernardes; Pereira, 2015, p. 53). Logo, o movimento dialético ocorre do social para o individual, em que não há um eu sem os outros. Assim, podemos afirmar que enquanto Vygotsky (1991) foca mais no papel da mediação social na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo via linguagem, o Círculo de Bakhtin (Medviédev (2012[1928]); Bakhtin, 2016[1979]; Volóchinov, 2018[1929]) aprofunda a ideia do diálogo como constitutivo do significado, mostrando que toda linguagem é interação viva entre múltiplas vozes.

Ambos entendem a linguagem não como algo isolado no indivíduo, mas como uma prática social essencial para a construção do pensamento e da consciência. Para o Círculo de Bakhtin (Medviédev (2012[1928]); Bakhtin, 2016[1979]; Volóchinov, 2018[1929]), a linguagem é sempre dialógica, ou seja, nasce da interação entre sujeitos. Vygotsky (1991) também destaca que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da mediação social, onde a linguagem é tida como ferramenta fundamental.

Corroborando Garcez (1998), tanto Vygotsky (1991) quanto Bakhtin (2002[1929]; 2003[1979]; 2013) veem o percurso da fala do social para o individual, os percursos dos signos e das práticas sociais descrevem ao serem apropriadas pelos sujeitos a partir de seu processo de desenvolvimento e inserção em sociedade. “O que Bakhtin chama de monologização da

consciência e que Vygotsky chama de internalização possuem o mesmo aspecto teórico da preferência do social para o individual.” (Garcez, 1998, p.53).

Apesar de Vygotsky (1991) orientar seus estudos para a etapa da Educação Infantil, é necessário considerarmos que em qualquer etapa da vida nós aprendemos e nos desenvolvemos, afinal, enquanto sujeitos nos constituímos ao longo da sua existência em sociedade. Para compreendermos o conceito de apropriação de conhecimentos, é preciso recorrermos ao conceito de mediação, que se enquadra no diálogo estabelecido entre docente e discente. Segundo Oliveira (1997), a mediação

[...] ocorre por meio de instrumentos e signos, sendo de extrema importância para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tendo em vista que distingue o homem de outros animais. A mediação é um processo essencial para tornarem possíveis atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (Oliveira, 1997, p. 33).

Vygotsky (1991) ressalta que o aprendizado é um aspecto essencial e universal das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. Em sua pesquisa, teorizou sobre as zonas de desenvolvimento humano: a zona de desenvolvimento real (aquilo que a criança consegue fazer sozinha, sem mediação do par mais experiente); a zona de desenvolvimento iminente (conhecimentos ainda não consolidados/apropriados que necessitam de mediação para o seu alcance).

Na zona de desenvolvimento iminente é que a interferência dos indivíduos se torna transformadora, tendo a escola um papel fundamental na construção psicológica do pensamento crítico e reflexivo do sujeito. Por isso, é necessário partirmos do nível de desenvolvimento real da criança (considerando a sua historicidade, seus saberes, seu projeto discursivo advindo de casa e do convívio social, isto é, o conhecimento informal), com o objetivo de atingir a zona de desenvolvimento iminente da criança por meio do trabalho de mediação exercido por instrumentos, signos e relação humanas e/ou culturais.

O professor, o par mais experiente, em interação e na instauração de momentos dialógicos em sala de aula entre os próprios estudantes, tem o papel de intervir na zona de desenvolvimento iminente, a partir da zona de desenvolvimento real, primando a condução da turma por meio da mediação de conhecimentos, visualizando os indícios de apropriação de conhecimentos no decorrer do processo (Vygotsky, 1991).

Smolka (2000) argumenta que o conceito de apropriação se refere ao modo de se tornar próprio, adequado, pertinente e valores socialmente estabelecidos ao sujeito. Lévy (2006), em seus estudos sobre a era da cibercultura, defende que o professor precisa ser: arquiteto cognitivo

e engenheiro do conhecimento; mediador e estimulador da troca de experiências e conhecimentos entre os pares; possibilitador no desenvolvimento de estratégias metodológicas que levem aos estudantes a construir um aprendizado de forma contínua, autônoma e integrada, com o intento de que possam ainda estar preparados para a realização crítica das tecnologias como aliadas ao processo de ensino e aprendizagem.

Vygotsky (1981) não trata, por razões óbvias, da mediação de conhecimentos a partir das TDICs, mas essa necessidade pode ser apresentada por meio da seguinte afirmação:

A introdução de uma nova ferramenta cultural num processo ativo, inevitavelmente o transforma. Nessa visão, recursos mediadores como a linguagem e as ferramentas técnicas não facilitam simplesmente as formas de ação que irão ocorrer, mas alteram completamente a estrutura dos processos mentais (Vygotsky, 1981, p. 137).

Nesse sentido, a escola precisa preparar os sujeitos para convivência social, na qual possam interagir nas mais diversas situações por meio da língua(gem), compreendendo os textos-enunciados multimodais e multissemióticos que leem, atribuindo-lhes valorações e, até mesmo, produzindo outros por meio de uma contrarresposta à situação de interação verbal social.

O conceito de apropriação de conhecimentos, em conformidade com os estudos de Vygotsky (1991), condiz com o ideal proposto pelo Círculo de Bakhtin (Medviédev (2012[1928]); Bakhtin, 2016[1979]; Volóchinov, 2018[1929]), de que o sujeito se desenvolve a partir da sua relação com o outro. Assim, o aprendizado é um processo social que ocorre por meio da interação estabelecida entre sujeitos, portanto, acontece via linguagem, a qual é tida como um instrumento potencializador para o pensamento e aprendizado, pois é pela comunicação e mediação social que as crianças desenvolvem suas capacidades cognitivas, para além da apreensão de conceitos/conteúdos, esses se tornam próprios do sujeito, além dos valores e normas socialmente estabelecidos. Nessa perspectiva, para Sobral e Giacomelli,

A objetivação e a apropriação ocorrem nos termos sociais e históricos de cada sociedade, mas sempre com a participação ativa de todos os sujeitos. Esses elementos constituem, a nosso ver, componentes vitais de uma proposta dialógica de educação, ou melhor, de uma proposta de educação dialógica, por unir o pessoal e o social, o mundo concreto e sua “construção” simbólica etc., levando em conta as simetrias e assimetrias constitutivas das relações entre pessoas, que incluem as relações pedagógicas. (Sobral; Giacomelli, 2018, p. 14).

Também já realizamos a discussão sobre esse conceito ao refletir acerca das possíveis apropriações de conhecimento em uma formação continuada colaborativa. Nesta pesquisa, a nível de dissertação de mestrado, observamos esse processo com professores que, no referido

momento, lecionavam em Ubiratã/PR no Ensino Fundamental I- Anos Iniciais. Para tanto, pautamo-nos na compreensão dos estudos de Vygotsky (1991) acerca do sujeito tido com um ser histórico, social e ideologicamente constituído via linguagem, o qual é imerso em determinadas culturas, das quais se “apropria e produz conhecimentos, transformando a realidade que o cerca, a partir da interação com o outro, via linguagem. A linguagem possui o papel fundamental, nesse processo, visto que atua como instrumento cultural que medeia a relação do homem com os objetos e com o outro.” (Pardinho, 2021, p. 91).

Neste momento, voltamos o olhar para a realidade de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental I de uma escola em Tempo Integral, no contexto de uma disciplina diversificada. Foi nessa perspectiva que desenvolvemos e implementamos a Elaboração Didática, com o intuito de que tanto os discentes se apropriassem dos conhecimentos relacionados ao gênero miniconto multimodal e multissemiótico quanto a docente compreendesse sobre a concepção interacionista-dialógica de linguagem, demonstrada no seu desenvolvimento prático em sala de aula.

A docente, em diálogo com a pesquisadora, atuou na interligação como peça fundante para que, de fato, a mediação ocorresse, com a finalidade de promover a apropriação de conhecimentos, bem como o estabelecimento de parcerias e vínculo entre os colegas de turma, os quais, no decorrer processo, agiram de forma colaborativa. A professora auxiliou nas dificuldades evidenciadas, bem como ampliou e viabilizou a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

De acordo com Sobral e Giacomelli (2018), a educação dialógica proposta integra as teorias de Bakhtin (2002[1929]; 2003[1979]; 2013) e Vygotsky (1991), fundamentando-se na dialética marxista, que considera a relação entre a objetivação do mundo e sua apropriação cultural. Essa abordagem busca superar a dicotomia entre práticas educativas e teorias, promovendo um espaço de aprendizado que valoriza tanto a singularidade quanto a generalidade. A escola deve ser um espaço de exploração dinâmica da criação de sentidos, a partir do reconhecimento e da valorização das diferenças individuais. É no processo de interação com o outro que o sujeito se constitui, portanto, aprende sobre si e o mundo.

O aprendizado deve partir da vida e das experiências dos alunos, em que foco deve ser na construção de sentidos e na busca pelo novo, respeitando as vivências de cada estudante. A diferença é essencial para a criação de sentidos, e a escola deve ser um espaço onde essa diversidade é reconhecida e explorada. A compreensão do outro é fundamental para a construção de significados.

A escola, então, não é o universo inteiro do saber humano, mas um espaço privilegiado onde os saberes dos mestres e dos alunos se organizam para construir sentidos cada vez mais amplos sobre o mundo. O ensino deve partir da vida real dos alunos, não apenas para prepará-los para a escola em si, mas para a vida fora dela — mostrando que aprender está sempre conectado à experiência concreta.

Produzirmos e implementarmos, de forma colaborativa, uma Elaboração Didática que levasse os estudantes a se colocarem na posição de autores dos seus minicontos multimodais e multissemiótico, essa foi uma maneira encontrada para promovermos a mediação social (Vygotsky, 1991) e ao mesmo tempo explorar a dialogicidade (Bakhtin, 2016 [1979]; Volóchinov, 2018[1929]). Em que houve o incentivo, feito por parte docente, para que os partícipes estabelecessem o diálogo entre texto verbal e elementos verbo-visuais, refletindo sobre como cada modalidade de linguagem contribui para a construção de sentidos. Esse trabalho também fomentou discussões em grupo ou em pares, estimulando o aprendizado colaborativo sob supervisão docente a partir zona de desenvolvimento real, visando a apropriação integral dos conhecimentos.

Em suma, compreendermos a questão da apropriação de conhecimentos, a partir da aproximação entre discussões promovidas pelos autores supracitados, que ocorre por intermédio do papel social da professora, a qual foi essencial para realizarmos a implementação da Elaboração Didática com os estudantes, a fim de que o processo fosse mediado, observando os indícios do desenvolvimento estudantil no ensino e na aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: O DESENVOLVIMENTO DA ELABORAÇÃO DIDÁTICA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E OS ÍNDICIOS DE APROPRIAÇÕES DE CONHECIMENTOS

Neste capítulo, descrevemos o processo de implementação da Elaboração Didática em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental I, a fim de averiguar as possíveis apropriações de conhecimentos no decorrer do processo, as interações estabelecidas no âmbito da sala de aula, as responsabilidades apresentadas pelos estudantes, considerados como sujeitos respondentes em maior ou menor grau, e demonstradas a partir das atividades prévias e da produção de minicontos multimodais e multissemióticos por parte dos discentes.

4.1 A elaboração didática

A Elaboração Didática (Halté, 2008) pensada para esta tese foi organizada da seguinte forma: i) seleção obra infantil Menino Maluquinho, utilizada como elemento potencializador para o trabalho com o tema a ser abordado nas aulas, além de caracterizar a personagem, envolvendo as crianças por meio do lúdico na contação da história de Maluquinho, a qual possui aspectos verbais e verbo-visuais; ii) elaboração de atividades de *diagnose* inicial acerca do gênero miniconto multimodal e multissemiótico, a fim de investigar o que os estudantes já sabiam sobre esse gênero (zona de desenvolvimento real); iii) proposição de atividades prévias de reconhecimento e de leitura de minicontos, com o intento de trabalhar na zona de desenvolvimento iminente (Vygotsky, 1991; Prestes, 2010), a partir do desenvolvimento da compreensão do conteúdo temático, da construção composicional e do estilo de linguagem do gênero discursivo em estudo (Bakhtin, 2016[1979]). Esses elementos constitutivos do gênero, pertencentes às dimensões contextual e linguístico-semiótica, precisavam ser compreendidos pelos estudantes para que, em sua produção, fosse possível avaliarmos as apropriações do conhecimento (Vygotsky, 1991); e iv) atividades para a produção de minicontos multimodais e multissemióticos, envolvendo o planejamento, a produção, a revisão, a reescrita e circulação dos textos-enunciados.

O desenvolvimento da Elaboração Didática, exposta a seguir, com estudantes se deu no decorrer de 10 encontros, durante o último trimestre letivo de 2023, com a participação da professora da disciplina extracurricular de Literatura, Cultura e Arte, dos estudantes e da professora-pesquisadora.

Inicialmente, antes de tratar do gênero miniconto propriamente dito com os estudantes, realizamos a leitura da obra *O Menino Maluquinho* (Ziraldo, 1980), de forma individual, coletiva e dramatizada pela professora, observando, atentamente, os aspectos linguístico-semióticos presentes na obra infantil, despertando o interesse das crianças pela personagem, pelas diversas linguagem ali presentes, bem como pela literatura infantil.

Figura 3 - Apresentação da personagem Menino Maluquinho



Fonte: Ziraldo (1980).

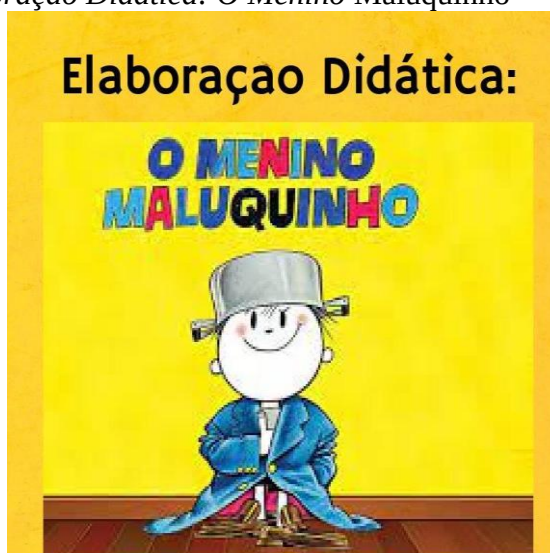
Desse modo, incitamos a discussão coletiva, por meio dos questionamentos: 1) Vocês conhecem “O Menino Maluquinho e o seu criador?”; 2) O que chamou a atenção de vocês acerca da personagem?; 3) Como a história é construída e o que faz que ela seja impactante, fluída e compreensiva?; 4) Trata-se de uma narrativa longa ou curta? Do que ela se diferencia dos textos já estudados por vocês?; 5) O que o livro nos ensina sobre a amizade e a infância? De que forma?

De maneira geral, as crianças destacaram já conhecer a personagem, mas só sabiam o nome do autor, não a sua biografia, a qual foi exposta de forma geral pelas professoras, que Ziraldo é (no momento do diálogo o autor ainda não havia falecido) um produtor, roteirista e criador da personagem e de outras obras e personagens infantis. Na segunda pergunta, as respostas coletivas consistiram em “ele ser muito maluco”, “ele não ter nome”, “ele andar com a panela na cabeça”. Na terceira, destacaram que “gostaram das imagens e ser pouco texto, mas que conseguiam entender por meio delas”. Na quarta, ressaltaram que é uma narrativa “curta

em relação aos livros do Passaporte do Leitor, mas mesmo tendo várias páginas a leitura é rápida e atrativa pelas imagens”. Por fim, ressaltaram que o Menino Maluquinho é “travesso e feliz, sendo uma criança que aproveita a infância, porque trata da rotina dele como uma criança normal”.

Nesse prisma, convidamos os estudantes a embarcarem na aventura com a personagem “O Menino Maluquinho”, e a conhecerem um “gênero bem curtinho”, que daria para contar sobre a história/reflexões deles de forma mais rápida e fluída do que a obra infantil apresentada. Sendo assim, após o diálogo afetivo, amoroso e lúdico para com as crianças apresentamos a eles a Elaboração Didática, a qual seria utilizada no decorrer das aulas de Literatura, Cultura e Arte.

Figura 4 - Capa da *Elaboração Didática: O Menino Maluquinho*



Fonte: *Corpus* da pesquisa (2023).

A partir da Elaboração Didática (Halté, 2008) propomos, inicialmente, por meio das questões um a sete, atividades prévias sobre o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo da língua(gem) relacionados ao miniconto (Bakhtin, 2016[1979]). Tais questões compuseram a diagnose inicial, a fim de sondarmos o que os alunos já sabiam sobre o gênero (zona de desenvolvimento real). Assim, fomentamos uma discussão oralizada, a partir dos seguintes questionamentos:

Figura 5 - Diagnose dos estudantes sobre o gênero miniconto



**GÊNERO
MINICONTO/
MICROCONTO**

➤ **Assistir vídeo: Miniconto: o máximo e o mínimo.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7E3loAs2Bul&t=21s>. Acesso em: 30 jul. 2023.

A partir do vídeo assistido responda os questionamentos abaixo:

1. Você sabe o que é um miniconto?

2. Você já leu algum miniconto?

3. Qual a finalidade em produzir um miniconto?

4. Quais assuntos podem ser tratados? Liste pelo menos três.

5. Você conhece alguém que já escreveu minicontos? Se você conhece, cite-o.

6. Onde os minicontos circulam? (em que lugar você o encontra)

7. Na sua opinião, os minicontos atraem leitores? Por quê?

Fonte: *Corpus* da pesquisa (2023).

As questões apresentadas acima visaram ativar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca do gênero discursivo literário que, naquele momento, seria estudado: o miniconto multimodal e multissemiótico. Nesse viés, partimos do vídeo explicativo “Contos e Minicontos” (Khan Academy Brasil, 2022)³⁰ sobre o que seria esse gênero, a fim de promover a investigação por meio do uso de perguntas diretas para verificar o que o estudante já sabe sobre o gênero. As perguntas abrangem a definição, circulação, finalidade, contexto de produção, enfim, aspectos da dimensão contextual a serem apresentados na sequência.

³⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fT6rolTDR5c>. Acesso em: 30 de abril de 2023.

Após a investigação dos conhecimentos prévios do estudante sobre o gênero discursivo miniconto multimodal e multissemiótico, foram compartilhados diversos exemplares desse gênero: Texto I – *O Mar*, de Lygia Fagundes Telles; Texto II – *O Dinossauro*, de Augusto Monterroso; Texto III – *Vendem-se sapatos de bebês, nunca usados*, de Ernest Hemingway, todos presentes na coletânea *Os Cem Menores Contos do Século*”, organizado por Marcelino Freire (2004), e o Texto IV - *Branca de Neve Moderna*, de Karen Minato Eifler (2020), retirado da *internet*. O objetivo da leitura e análise desses textos-enunciados foi demonstrar a sua relativa estabilidade (Bakhtin, 2016[1979]).

Além dos expostos no material, também projetamos alguns exemplos dos minicontos multimodais e multissemióticos publicados na página Memória da Pedra do Sapato (Deka, 2013)³¹, discutindo os seus aspectos de forma oral e coletiva.

Figura 6 – Exemplo de Miniconto Multimodal e Multissemiótico: Destino



Fonte: Samp (2013).

³¹ Disponível em: <https://wordpress.com>. Acesso em: 30 maio 2023.

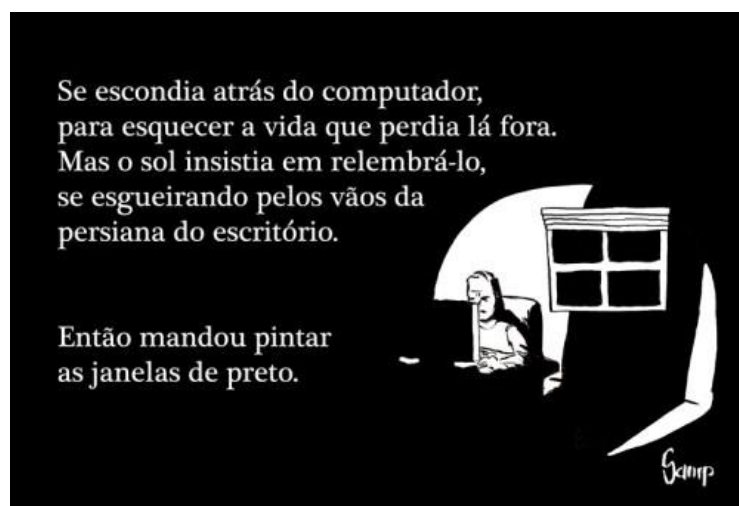
Algumas das reflexões lançadas sobre o miniconto multimodal e multissemiótico ressaltam na análise, realizadas de forma conjunta, foram: 1) Como a árvore se sente ao ver a criança se abrigar em sua sombra?; 2) Ela pode ter memórias de outras crianças que passaram por ali?; 3) Quem poderia ser essa criança?; 4) O que a levou a buscar abrigo na árvore?; 5) Vamos observar os aspectos visuais, como sabemos que a árvore encontrou o sentido da vida se não tivesse sido escrito, marcado verbalmente?.

A partir das discussões coletivas, as crianças identificaram o texto-enunciado como um miniconto multimodal e multissemiótico e, inicialmente, responderam, em 1, “a árvore está feliz em dar sombra para a criança”. Em 2, destacaram que a criança “poderia sim ter outras memórias, mas questionaram, será que a árvore vê/senti as coisas?”. Prontamente, as docentes disseram que isso seria dar vida a um ser inanimado, mas que sim, “as árvores e plantas são seres vivos que também precisam de cuidado, preservação como vocês estudam nas aulas de Ciências”. Em 3, destacaram que não saberiam dizer quem era a criança e, em 4, que ela “estava estudando embaixo da árvore”. Para finalizar, em 5, interpretaram “que a árvore estava sorrindo na imagem e dando frutos de tanta alegria da criança estudar nela”.

Ademais, as professoras chamaram a atenção para os aspectos visuais demarcados como as cores, o céu, as duas maçãs (que representavam os olhos da árvore) e o sorriso em sua copa que a humaniza, representando a sua felicidade, mesmo sem estar escrito, mas está verbalizado por meio da leitura da imagem representada.

Na sequência, descemos a página do *blog* que nos trouxe o próximo miniconto multimodal e multissemiótico em discussão.

Figura 7 - Exemplo de Miniconto Multimodal e Multissemiótico: Prisioneiro



Fonte: Samp (2013).

Esse miniconto promoveu uma crítica muito ampla ao isolamento social por meio das redes sociais, isso seria trágico se não fosse tão icônico, com a leitura dos aspectos linguístico-semióticos, levamos as crianças a refletirem questionando-as: 1) O que o homem está fazendo; 2) Por que o ambiente está todo preto?; 3) De onde vem a luz atrás do homem; 4) Na sua opinião, por que ele mandou pintar as janelas de preto? Isso é uma prática comum no dia a dia de vocês, as pessoas fazerem algo parecido?.

Coletivamente, as crianças falaram, a partir do questionamento 1, que o homem “estava estudando ou na *internet*”. Na 2, indagaram que era para que “o sol não atrapalhasse ele e para não ter a noção do tempo”. Por meio da pergunta 3, todos compreenderam que a luz advinha “do computador, que era o único ser de luz no ambiente escuro”. Por fim, na 4, eles citaram “carros com vidros pretos” e “casas” também, inclusive alguns que “os pais dormiam durante o dia para trabalhar à noite toda, por isso a casa ficava escura durante o dia com o *blackout*”.

As professoras levantaram a seguinte compreensão, a partir das respostas estudantis, de que a história pode ser interpretada como uma metáfora (comparação) para a evasão da realidade, o isolamento e a dificuldade em lidar com o mundo exterior, especialmente quando este nos confronta com o que estamos tentando ignorar. A solução radical de pintar as janelas de preto poderia simbolizar uma tentativa extrema de criar uma barreira completa entre o indivíduo e o mundo, mergulhando ainda mais no isolamento e nas redes sociais e *internet*, ou seja, uma ironia, pois o sujeito interage “socialmente nas redes”, mas não em sua casa ou com seres humanos em seu dia a dia de forma presencial.

A interpretação do miniconto revela uma reflexão profunda sobre a relação entre o indivíduo e o mundo exterior, especialmente em tempos de crescente digitalização e isolamento. A personagem se esconde atrás do computador, simbolizando a busca por um refúgio na tecnologia. Essa atitude reflete como muitas pessoas tentam evitar as dificuldades da vida real, mergulhando em mundos virtuais. O sol que “insiste em lembrá-lo” representa a inevitabilidade da vida e do tempo. Por mais que ele tente se isolar, a realidade sempre encontrará uma forma de se manifestar, nesse caso, o sol que passa insistentemente pela janela.

Isso sugere que fugir dos problemas não é uma solução viável. Portanto, a decisão de pintar as janelas de preto é um ato simbólico de negação total da realidade. Isso pode indicar um estado emocional de desespero ou apatia, onde a personagem prefere viver em um ambiente escuro e controlado, ao invés de enfrentar o que está acontecendo fora.

Por isso, a narrativa pode ser vista como uma crítica à sociedade contemporânea, onde o uso excessivo de tecnologia pode levar ao isolamento e à desconexão com a vida real. Essa desconexão pode resultar em uma falta de experiências significativas e no esquecimento de aspectos importantes da vida. Para finalizar os exemplos expostos no *blog*, fizemos a análise reflexiva do miniconto multimodal e multissemiótico “Seguindo em Frente”.

Figura 8 - Exemplo de Miniconto Multimodal e Multissemiótico: Seguindo em Frente



Fonte: Samp (2013).

Refletimos acerca dos aspectos linguístico-semióticos do miniconto acima, a respeito da “metáfora” da vida, e de que não somos insubstituíveis em nossa profissão, mas sim para aqueles que nos amam. Ademais, falamos sobre a certeza da morte do ser humano, tema presente em obras literárias e discutimos a produção com as seguintes perguntas: 1) O que você vê na imagem; 2) O que significa as flores continuarem a desabrochar após a morte do jardineiro?; 3) No que os aspectos visuais auxiliam na compreensão do texto como um todo?.

Assim, as crianças responderam, em 1, que na imagem “uma pessoa caída no meio das flores”. Dando continuidade, responderam, na 2, que “elas continuam florescendo mesmo sem os cuidados dele, as flores não estão ligando para a morte do jardineiro que cuidava delas, são ingratas” e, por fim, em 3, disseram que “sem a imagem não compreenderiam o texto como um

Fonte: *Corpus* da pesquisa (2023).

Na figura acima realizamos a distinção entre os gêneros conto e miniconto, com vistas à realização de uma distinção necessária. Como atividade de devolutiva sobre a compreensão apropriada do vídeo explicativo “Contos e Minicontos” (Khan Academy Brasil, 2022), bem como das discussões em sala é solicitado ao estudante para que ele diferencie com suas palavras a diferença entre os gêneros conto e miniconto, estimulando, assim, um aprendizado ativo, para além de se “consumir informações”.

Com essa atividade, visamos a valorização do miniconto multimodal e multissemiótico na literatura contemporânea, devido à agilidade de informações, em que a leitura fluída pode incentivar à leitura de obras de forma mais acessível, pois a brevidade se adapta a correria diária, permitindo que mais pessoas se familiarizem com a literatura.

Figura 10 - Leitura e análise de minicontos

Os Minicontos a seguir foram publicados no livro: “Os Cem Menores Contos do Século” -(MARCELINO FREIRE). Vamos analisá-los?

Texto II: O DINOSSAURO

Quando acordou, o dinossauro ainda estava lá.
Augusto Monterroso

a) Por que o título da obra é “Dinossauro”?

b) Por quantos caracteres o texto é constituído?

c) Dá para saber quem acordou?

d) Quem é o autor do Miniconto? Pesquise as informações principais de sua biografia e registre abaixo:

Texto III: Vendem-se sapatos de bebês, nunca usados.
Ernest Hemingway

Levante hipóteses:

e) Por que os sapatos de bebês não foram usados?

Fonte: *Corpus* da pesquisa (2023).

A figura 10 apresenta o trabalho com a leitura e compreensão textual do miniconto *Texto II: O Dinossauro*, de Augusto Monterroso para além de um exemplo do gênero em estudo, priorizamos o desenvolvimento do pensamento crítico estudantil, com questionamentos não

apenas do dito no texto-enunciado em estudo, mas que levam à reflexão como, por exemplo, ao investigar quem acordou, observamos a ambiguidade e interpretação que são elementos essenciais para a Literatura e prática de leitura e análise linguística-semiótica. Além disso, exploramos a imaginação e compreensão de mundo dos estudantes com o miniconto de Ernest Hemingway, como podemos visualizar na “Figura 11”.

Figura 11 - Leitura e análise de minicontos (continuação)

f) Por que estão à venda?

g) Quem é o autor. Pesquise sobre ele e registre as informações a seguir:

Texto IV:

Branca de Neve Moderna

A moça tinha a pele branca como a neve e o cabelo escuro como breu. Abandonou os sete irmãos, fugiu da madrasta, fez uma torta com a maçã e foi vender na feira. Ficou tão famosa com a sua receita de torta que nunca mais quis saber do príncipe.

Autora: Karen Minato Effer. Publicado em: 03/09/2020.

h) Qual é o ideal de personagem feminina?

i) O que diferencia essa recontagem do conto do original dos Irmãos Grimm?

j) Qual a situação de conflito na história?

k) Há termos que revelam como é o ambiente da história? Cite-os.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (2023).

Com os questionamentos dispostos na “Figura 11”, buscamos explorar minicontos que circulam na *internet* como o da *Branca de Neve Moderna*, em que também foi possível trabalhar com o desenvolvimento da prática de leitura crítica e reflexiva, pois o estudante pode compará-la com a narrativa original dos Irmãos Grimm, questionando as narrativas tradicionais e suas implicações. Há a valorização da personagem feminina, em que pôde ser explorado a reinterpretação da Branca de Neve, abordando questões de gênero e a importância da representatividade da mulher na literatura. Também fizemos a comparação entre os minicontos apresentados no quadro a seguir:

Figura 12 - Leitura e análise comparativa de minicontos

l) Existem termos ou expressões que revelem a intencionalidade do autor? Se sim, qual a importância para a compreensão do texto?

m) O final do texto atende às expectativas iniciais? O que ficou implícito (não foi dito, mas dá para compreender)?

n) Observe as semelhanças e diferenças dos minicontos estudados ao preencher as informações na tabela abaixo:

Título do miniconto	Há uma história sendo contada? Se sim, qual?	Possui quantos caracteres?	As pontuações auxiliam na expressividade do texto? Se sim, de que forma?	Qual é o espaço da narrativa? (Onde a história acontece)?	Há personagens? Quais são? Como são identificados no texto?	Há referência ao tempo?

Fonte: *Corpus* da pesquisa (2023).

Na “Figura 12”, para além da compreensão textual do miniconto *Branca de Neve Moderna*, assegurando o trabalho com temáticas atuais de gênero, desmistificação do ideal feminino, a fim de observar a apropriação de conhecimentos (Vygotsky, 1991) das obras lidas, realizamos um quadro síntese com a comparação dos elementos constitutivos e orgânicos do gênero em análise.

Na continuidade da Elaboração Didática, apresentamos, de forma efetiva, a personagem *Menino Maluquinho*, de Ziraldo (1980), por meio da leitura/escuta do conto e da série produzida

pela produtora audiovisual Chatrone, a qual possui escritórios em Los Angeles e São Paulo, fundada em 2007, para a plataforma *Netflix*, no ano de 2022, ambos intitulados *O Menino Maluquinho*.

No contexto do delineamento da Elaboração Didática “Menino Maluquinho”, fez-se imperativo mapear a materialidade da obra audiovisual que serviu de ancoragem para as práticas de multiletramento. A série animada de *O Menino Maluquinho* constitui uma releitura contemporânea da obra clássica de Ziraldo. A produção é composta por 1 temporada que totaliza 26 episódios. Cada episódio possui uma dinâmica narrativa ágil, com duração média que varia entre 12 e 14 minutos. Essa configuração temporal e composicional revelou-se metodologicamente ideal para o trabalho na Escola em Tempo Integral, uma vez que a brevidade e a densidade multimodal e multissemiótica dos episódios permitiram que as crianças realizassem pausas analíticas, observassem a engenharia linguístico-semiótica do enunciado audiovisual e transpusessem a linguagem da tela para a arquitetura concisa do gênero miniconto sem que houvesse dispersão cognitiva.

Outro aspecto relevante, é que essa personagem representa muito os estudantes, pois os alunos do 5º ano participantes da pesquisa se identificaram com ele e/ou com as suas ações, situações que comumente ocorrem no âmbito escolar. Desse modo, buscamos instigar a tomada de uma posição axiológica e valorativa dessa situação de ensino e aprendizagem por parte dos estudantes, lançando o questionamento sobre a identificação deles com a personagem e o que seria “uma pessoa maluquinha”. Por conseguinte, realizamos a sinopse dos episódios de 1 a 26³³, como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 7 - Sinopse dos episódios da série *O Menino Maluquinho*, da *Netflix*

A SÉRIE:



Disponível em: <https://www.netflix.com/br/title/80209569>. Acesso em: 11 ag. 2023.

³³ Sinopses adaptadas de *Netflix*. Disponível em: <https://www.netflix.com/title/80209569>. Acesso: 5 fev. 2025.



por libertar os seus amigos por meio do sapocalipse.

EPISÓDIO 1 – SEM BAGUNÇA:

Síntese: No seu primeiro dia na escola nova, o Menino Maluquinho faz amizades e provoca confusões e precisa encarar as consequências para salvar um dos seus amigos. Chega 3 segundos atrasados e joga a panela para segurar a porta fechada pelo mini inspetor. Ele solta o sapo na aula de Flatos, a fim de que ele seja livre. Por conta de suas travessuras todos os alunos ficam sem o bolinho magia, logo resolvem pegá-los escondido, mas Bocão é pego no ato pelo mini inspetor, contudo, o sapo liberto por Maluquinho acaba



EPISÓDIO 2: MERCADÃO DA MADRUGADA

Síntese: O Menino Maluquinho, Juliete e Bocão passam a noite no mercado, mas quando à noite chega e as luzes se apagam acontecem coisas assustadoras.



EPISÓDIO 3 – MENINO MARSUPIAL

Síntese: Em um trabalho Marsupial, o Menino Maluquinho necessita carregar um bichinho de pelúcia em uma Bolsa, o qual resolve fingir que Junim é seu filho. A mãe do Maluquinho não consegue ir em uma estreia com ele, o qual fica zangado, mas ao passar o dia de mãe de Junim se desculpa com sua mãe por suas atitudes.



EPISÓDIO 4 – AVÔ NORMALZINHO

Síntese: Depois de um tempão sem ver o seu avô, o menino passa o dia todo com ele e faz muita bagunça. O menino apronta travessuras com a planta favorita do avô, o qual se zanga. Ao ver um álbum de fotos antigas descobri que seu avô Genésio era conhecido como pá virada e por provocar balbúrdia.



EPISÓDIO 5 – DUPLA DINÂMICA

Síntese: O Menino Maluquinho e Lúcio investigam a origem de uma estátua para o trabalho da disciplina de História e acabam por resolver um mistério.



EPISÓDIO 6 – OPERAÇÃO SAPINHO **Síntese:** Julieta resolve se vingar do irmão com a ajuda do Menino Maluquinho com o sapo de Junim.



EPISÓDIO 7- MEU AMIGO GIGANTE

Síntese: Amizade do Menino com o boneco de argila que foi criado na aula de arte e ganhou vida. O menino reflete que até quando está animado com a aula precisa ficar em silêncio.



EPISÓDIO 8- FORTALEZA DA DESILUSÃO

Síntese: Depois de um momento desastroso na Escola (chamar a professora Cecília de mãe e todos rirem) o menino foge e encontra esse armazém abandonado.



EPISÓDIO 9 – A NOIVA MALUQUINHA

Síntese: Na primeira festa junina da escola as coisas não ocorrem conforme o planejado. Será que o vestido de noiva falante, encontrado nos achados e perdidos, poderá salvar a festa ou irá destruí-la de vez?



EPISÓDIO 10 – YOSHIDANÇA, EU DANÇO

Síntese: A festa de 15 anos da irmã de Yoshida estava próxima, mas ele não sabe dançar. O Menino Maluquinho e sua turma precisam ensiná-lo a fazer sucesso na pista de dança e ao final chegam à conclusão: É preciso gostar de seu jeito!



EPISÓDIO 11- O SEGREDO DO CLUBE SECRETO

Síntese: Alfinha começa a investigar os alunos para castigá-los. A professora Cecília escreve no quadro *Carpe diem* e dispensa os alunos da aula. Alfinha ao seguir os amigos em um clube secreto, descobre-o e que usam máscaras e tudo.



EPISÓDIO 12 – BOCÃO PRA CACHORRO

Síntese: O cachorro de Bocão não quer participar do concurso, Maluquinho bola o plano de transformar e treinar o Bocão em Caramelo, mas as coisas fogem do controle e Caramelo salva o dia.



EPISÓDIO 13 – CARRETA FANTASMA

Síntese: Maluquinho e sua turma se jogam no parkour e descobrem uma carreta fantasma a dançar, quebram a maldição ao fazerem zueira. Fica como lição que terrenos vazios viram propriedade pública.



EPISÓDIO 14 – O BURROCÓRNIO DE CATOTINGA

Síntese: Viagem à Catotinga com as crianças mais novas, assim, descobrem a lenda de Burrocórnio. Basta saber, verdade ou mentira?



EPISÓDIO 15 – MEU AMIGO TOLATE

Síntese: Os adultos não conseguem levar Maluquinho ao estádio e um amigo imaginário o leva, aprontando todas.



EPISÓDIO 16 – ENGOLINDO SAPO

Síntese: Após atropelar o sapo Lázaro com sua bicicleta e o machucar, Maluquinho o leva para a casa e cuida dele, mas o paciente fica cada vez mais exigente.



EPISÓDIO 17 – O ET DE BENVINDA

Síntese: Diversos sapos invadem a feira de ET de Benvinda o qual diz: “se hidratem”, será que conseguirão salvar a festa do sapocalipse.



EPISÓDIO 18- FLATULINO

Síntese: As férias acabaram e o Menino Maluquinho tem que voltar para a escola e um convidado inesperado do diretor Bosne pode atrapalhar tudo.



EPISÓDIO 19- VIDAGAME

Síntese: Um acidente na cozinha transforma o pai em um personagem do jogo. O menino faz as atividades domésticas se tornarem divertidas.



EPISÓDIO 20 – TODO DIA COM VOCÊ MIGUELITO JUNIOR

Síntese: Julieta e o Menino Maluquinho se arriscam como produtores de TV, quando a cozinheira da escola é entrevistada por Miguelito Junior.



EPISÓDIO 21 – QUER ORBITAR COMIGO?

Síntese: Maluquinho faz uma nova amiga e está com gesso. Após conhecer Carol que adora astrofísica, o Menino Maluquinho precisa escolher entre ajudá-la ou ficar com os amigos antigos.



EPISÓDIO 22 – O POVO CONTRA MALUQUINHO

Síntese: Os amigos do Menino Maluquinho realizam um plano para evitar a sua expulsão da escola. É feito um júri, no qual ele é considerado culpado e como castigo virará monitor exemplo no lugar de Alfinha.



EPISÓDIO 23 – PANELA DE PRESSÃO

Síntese: Em um dia chuvoso o Menino Maluquinho fica triste e Bocão fica preocupado com seu amigo. Tudo dá errado desde que ele acorda: é acertado pelas fezes de um passarinho, o pai está viajando, perde sua panela. É questionado por Bocão ao enfrentar aventuras para encontrar sua panela: “por que você não usa um boné como qualquer pessoa que tem vergonha do cabelo?”.



EPISÓDIO 24 – TUDO VAI BERNE

Síntese: Juliete está com Berne, ela realiza as instruções de uma larva falante e tudo fica bem, pois percebe que é inteligente, quando é pressionada pela Berne para largar seus amigos a retira com um pedaço de carne crua dada por Maluquinho.



EPISÓDIO 25- MENINO MALUQUINHO E O TEMPO

Síntese: Uma excursão da escola ao cartório de Benvinda vira uma incrível caça ao tesouro que pode revelar grandes segredos.



EPISÓDIO 26 – POPOULOS: A BATALHA FINAL

Síntese: Quem manda na escola agora é o Popoulos e tudo ficou muito chato. Mas o Menino Maluquinho e sua turma partem para uma vingança épica, pois se trancam na escola e realizam travessuras. Popoulos contrata um inspetor para suspender os alunos, mas Maluquinho vai ser expulso de vez e sem julgamento. O ex-diretor chega e o salva do inspetor, todos se unem contra o inspetor e Popoulos e fazem um abaixo-assinado para a volta do diretor Bosne.

Fonte: Adaptado da Netflix (2022).

No quadro 7, há a exposição dos episódios da série assistida pelos estudantes no decorrer das aulas de Literatura, Cultura e Arte, com o objetivo que eles relembassem a série assistida, bem como realizassem a própria escritura de sua sinopse acerca do episódio eleito como favorito. Nesse momento, também primamos pela instauração de momentos dialógicos que levassem à reflexão sobre a personagem, como podemos visualizar no quadro a seguir.

Quadro 8 - Questionamentos sobre a personagem *O Menino Maluquinho*

PERGUNTAS SOBRE A SÉRIE:

- 1) Descreva o que é ser um Menino Maluquinho.
- 2) Qual episódio da série você mais gostou? Justifique sua resposta e depois ilustre a sua escolha.
- 3) Você gostou mais da série ou do conto? Por quê?
- 4) Observe o texto abaixo e responda:



O Menino Maluquinho em quadrinhos,
Ziraldo, L&PM.

- a) A partir de seus conhecimentos de mundo, quem é a personagem do primeiro quadrinho?
- b) Em qual local a situação se passa?
- c) Onde eles vão realizar o passeio? Quando?
- d) Qual é a proposta do Menino Maluquinho e por que ela possui dupla interpretação?
- e) Identifique as interjeições (as quais expressam sentimento) e descreva as suas possíveis compreensões.
- f) O que é uma gíria? Você costuma utilizá-las? Quais?
- g) Que texto/enunciado está disposto e quais são suas principais características?
- h) Quem é o autor do texto? Pesquise sua biografia e transcreva abaixo:

5) Na tirinha, o Menino Maluquinho deseja:



- a) irritar sua mãe derramando água no chão.
- b) realizar uma brincadeira com seu primo.
- c) subir na escada para lavar a porta da casa.
- d) molhar sua mãe quando ela entrar na sala.

6) No trecho: "... vindo aí pra nos visitar!", a palavra grifada é um exemplo da linguagem

- a) formal.
- b) regional.
- c) técnica.
- d) coloquial.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (2023).

Como podemos observar no Quadro 8, após a sinopse dos episódios da série, também foi abordado o gênero discursivo tira, devido ao conhecimento e habitualidade dos partícipes com esse gênero que também trouxe aspectos linguísticos-semióticos acerca da personagem “Menino Maluquinho”, com perguntas referentes à temática em estudo, reforçando o trabalho

com atividades prévias, com o objetivo de promover as condições necessárias para a compreensão e a produção acerca do gênero miniconto multimodal e multissemiótico. E, ao final da elaboração, realizamos o encaminhamento de produção textual, bem como uma diagnose final a partir da percepção infantil do seu processo de ensino e aprendizagem.

Figura 13- Encaminhamento de Produção e Diagnose Final

ENCAMINHAMENTO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Agora é com você!

A partir dos exemplos de minicontos, da temática estudada e do conto lido, reflita: "O que é ser Maluquinho?", produza no aplicativo Canva o seu miniconto com no máximo 550 caracteres com espaço. Você também pode utilizar imagens, vídeos, entre outras estratégias para alcançar o seu público-alvo, isto é, leitores e internautas de seu município, acerca do tema abordado. Após o processo de revisão e reescrita seu miniconto será publicado e compartilhado nas mídias sociais da escola e da Secretaria da Educação e Cultura.

Crterios de Avaliao para conferncia:

- Atende ao gnero miniconto:
- Trata da temtica abordada nas aulas e promove uma reflexo sobre o questionamento "O que é ser Maluquinho?":
- É inovador (Imagens, extenso permitida):
- Utiliza uma lnguagem literria:

QUESTIONAMENTOS: DIAGNOSE FINAL

1. Voc gostou de ler minicontos?

2. O que mais chamou a sua ateno nos textos propostos para leitura?

3. Voc possui alguma dificuldade na compreenso dos textos? Em que textos? Quais foram as suas dificuldades?

4. Como voc se avalia como produtor de minicontos e de ver seus textos publicados?

Fonte: *Corpus* da pesquisa (2023).

Ao refletirmos sobre encaminhamento de produção (Geraldi, 1997) exposto na Figura 13, compreendemos que o estudante tem *o que dizer* e *uma razão para o dizer*, a partir das intervenções e atividades prévias feitas na etapa do planejamento, por meio da pergunta *O que é ser Maluquinho?* Identificamos também a *circulação social* efetiva das produções para além do âmbito escolar, ou seja, na rede social *Instagram* tanto da escola quanto para a comunidade escolar. Efetivamos o *para quem dizer*, de forma real, nas figuras da professora regente, dos colegas de classe e da pesquisadora, e de modo virtual, para a comunidade escolar e para os internautas das redes sociais.

As estratégias de produção contaram com o aplicativo *Canva*, de forma a seguir parâmetros norteadores do gênero miniconto multimodal e multissemiótico com o uso de elementos verbais e não verbais. O posicionamento social dos autores era o de estudantes do 5º ano do EF I que enunciam por meio da língua(gem) de forma crítica e reflexiva.

A partir da compreensão das dimensões contextual e linguístico-semiótica (Kraemer, 2024), elencamos os questionamentos para a Elaboração Didática, para a realização das atividades prévias de leitura anteriormente ao momento da produção textual.

A análise das atividades desenvolvidas com os estudantes do 5º ano revela que a mediação pedagógica não se deu de forma linear ou puramente instrumental. Pelo contrário, houve uma preocupação teórica e metodológica intencional em garantir que as crianças explorassem ativamente as dimensões formais, axiológicas e semióticas que constituem o gênero trabalhado. Sob as lentes da PHC (Saviani, 1991), a formação do leitor crítico exige que as perguntas de leitura superem a mera decodificação factual. Era fundamental criar condições objetivas para desafiar as funções psicológicas superiores dos alunos, impulsionando-os a compreender como os recursos visuais e textuais produzem sentidos de forma integrada.

Essa preocupação materializou-se na elaboração de questionamentos que tensionassem, dialogicamente, tanto as condições de produção e circulação do enunciado quanto a sua arquitetura formal. Para demonstrar como esses conceitos balizaram as intervenções pedagógicas concretas, o “Quadro 9” sistematiza as perguntas prévias de leitura aplicadas, categorizadas a partir das dimensões contextual e linguístico-semiótica do gênero discursivo miniconto multimodal e multissemiótico:

Quadro 9 - Análise da dimensão contextual do gênero miniconto multimodal e multissemiótico

Dimensão Contextual do gênero e enunciado em estudo			
Elementos da dimensão contextual			Perguntas que podem ser feitas para recuperar o contexto de produção
CONTEXTO ESPAÇO- TEMPORAL	Horizonte Temporal	Situação social imediata	Quando é produzido/publicado? (Há referência a tempo?). Pergunta realizada de forma oral, após a leitura dos minicontos I, II, III e IV.
		Situação social ampla	Qual a finalidade em produzir um miniconto? (Questão 3)
	Horizonte Espacial		Qual o espaço da narrativa (onde a história acontece)? (Pergunta realizada de forma oral, após a leitura dos minicontos I, II, III e IV).
ESFERA SOCIAL			Onde os minicontos circulam (em qual lugar você os encontra)? (Questão 6)?
SUPORTE E MÍDIA			Qual o veículo de circulação? (Pergunta feita de forma oral, explicitando a diferença entre veículo e suporte, após a leitura dos minicontos).
			Qual o suporte de circulação? (Pergunta feita de forma oral, explicitando a diferença entre veículo e suporte, após a leitura dos minicontos).
SUJEITOS ENVOLVIDOS NA INTERAÇÃO		Autoria	Quem é o autor do miniconto? Pesquise as informações principais de sua biografia e registre abaixo (Pergunta realizada após a leitura de cada miniconto).
			Qual é o papel social do autor? (Questionamento feito na pesquisa sobre a biografia do autor).
		Interlocutor imediato	Os minicontos atraem leitores? Por quê? (Pergunta 7)
			Que imagem o autor tem de seus interlocutores? (Realizada oralmente).
		Interlocutor amplo	No contexto amplo, quem pode ter acesso ao texto? (Realizada oralmente).
HORIZONTE VALORATIVO		Orientação apreciativa sobre o objeto	Qual a atitude valorativa dos participantes sobre o tema?
FINALIDADE DO GÊNERO/DA INTERAÇÃO		Ampla	Qual a finalidade do gênero miniconto? (Pergunta 3).
		Específica	Qual a finalidade específica dos enunciados em análise? (Questionamento feito após a leitura de cada miniconto e sua compressão por meio das perguntas de leitura).

Fonte: *Corpus* da pesquisa (2023); adaptação de Costa-Hübes (2017).

As perguntas organizadas a seguir revelam que os questionamentos direcionados à dimensão linguístico-semiótica funcionaram como importantes andaimes cognitivos para os estudantes. Ao serem desafiados a justificar as relações de complementaridade ou de

contradição entre o texto escrito e a imagem, os alunos gradativamente superaram a leitura sincrética e factual, avançando para uma postura responsiva ativa. Esse movimento analítico reflete diretamente a transição do conhecimento cotidiano para o conhecimento científico, conforme postulado pela PHC, uma vez que a materialidade do miniconto multimodal e multissemiótico passou a ser percebida como um projeto de dizer consciente, cujas escolhas de estilo e forma determinam o impacto ideológico do enunciado sobre o leitor.

Quadro 10 - Análise da dimensão linguístico-semiótica do gênero miniconto multimodal e multissemiótico

Aspectos da dimensão linguístico-semiótica		
Elementos da dimensão linguístico-semiótica	Perguntas que podem ser feitas para recuperar os aspectos linguístico-semióticos	
CONTEÚDO TEMÁTICO	Como o autor se coloca diante do tema abordado?	
	Texto I: 1) O que você compreendeu do miniconto? 3) Por que o mar disse “nada”?; 4) Qual o objetivo em se confessar com o mar? Texto II: a) Por que o título da obra é <i>O Dinossauro</i> ?; c) Dá para saber quem acordou? Texto III: e) Por que os sapatos de bebês não foram usados?; f) Por que estão à venda? Texto IV: h) Qual é o ideal de personagem feminina? j) Qual a situação de conflito na história?; m) O final do texto atende às expectativas iniciais? O que ficou implícito (não foi dito, mas dá para compreender)?	
	l) Existem termos que revelam a intencionalidade do autor? Se sim, qual a importância para a compreensão do texto?	
	Como essas relações se colocam diante do tema?	
	Texto IV: O que diferencia essa recontagem do conto original dos irmãos Grimm?	
CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL	Texto I: Quais elementos caracterizam o texto como um miniconto?	
	Qual a relação da construção do enunciado com outros enunciados do gênero? (Pergunta oral e materializada na comparação entre os minicontos em análise (I, II, III e IV) no quadro sinóptico).	
ESTILO	Do autor	Quais as marcas linguístico-discursivas que destacam o estilo do autor?
	Do gênero	Quais as marcas estilísticas do gênero?
/MULTIMODALIDADE E MULTISSEMIOSE	Aspectos linguísticos	O miniconto em análise (I, II, III, IV) possui quantos caracteres?
		As pontuações auxiliam na expressividade dos minicontos. Se sim, de que forma?
		Há uma história sendo contada. Se sim, qual e por quem?
		Análise de tiras sobre a personagem “O Menino Maluquinho” - Questão 4 e) Identifique as interjeições (as quais expressam sentimento) e descreva as suas possíveis compreensões).

	Aspectos visuais	A partir de seus conhecimentos de mundo, quem é a personagem do primeiro quadrinho? (Questão 4a) Em qual local a situação de passa? (Questão 4b).
		Que tipo de texto está disposto e quais as suas principais características? (Questão 4g).
		O que é gíria? Você costuma utilizá-las? Quais? (Questão 4f) 6) No trecho: "... vindo aí <u>pra</u> nos visitar!", a palavra é um exemplo da linguagem: a) formal; b) regional; c) técnica e d) coloquial.
		Onomatopeias (Contempladas na Questão 4e).
		Qual a proposta do Menino Maluquinho e como ela foi compreendida pela professora (Questão 4d).
		Na tirinha, o Menino Maluquinho deseja: a) irritar sua mãe derramando água no chão; b) aprontar uma travessura com o seu primo; c) subir na escada para lavar a porta da casa; d) molhar sua mãe quando ela entrar nasal.

Fonte: *Corpus da pesquisa* (2023); adaptação de Costa-Hübes (2017).

Todo o processo de Elaboração Didática, incluindo os elementos disparadores da pesquisa (entrevista inicial realizada com a docente e questionário aplicado aos discentes envolvidos, além de conversa como equipe diretiva) e os finalizadores (questionário e momentos de diálogo finais), auxiliaram na percepção do nível de desenvolvimento alcançado pelos estudantes por meio da mediação docente (Vygotsky, 1991). O questionário final visou à autoavaliação dos estudantes como sujeitos produtores de textos e à avaliação da Elaboração Didática implementada.

Após a descrição dos encontros e da Elaboração Didática, lançamos um olhar para mediações realizadas no que se refere às práticas de leitura, por meio da responsividade apresentada pelos discentes, ao encaminhamento de produção textual e ao diagnóstico final, com a produção e a circulação social efetiva dos minicontos, produzidos pelos estudantes de forma consciente e autoral.

4.2 A disciplina de Literatura, Cultura e Arte: ações de mediação

As aulas na disciplina de *Literatura, Cultura e Arte* ocorriam às quartas-feiras, das 13h às 14h50min e às sextas-feiras, das 15h às 16h, totalizando três horas-aula semanais. Salientamos que, no período vespertino, os estudantes já se encontram mais dispersos, pois, por ser uma Escola em Tempo Integral, têm uma carga horária de sete horas-aula diárias.

Apesar de toda a diversidade, das condições objetivas e subjetivas da realidade de ensino nessa modalidade escolar, foi nosso objetivo realizar práticas de multiletramentos na escola (Kleiman, 2007; Rojo, 2013; Rojo e Barbosa, 2015; Ribeiro; Coscarelli, 2023; Ribeiro, 2025), alinhadas às práticas de leitura, de escrita e de análise linguística-semiótica, mobilizadas a partir da série, à época, recém-lançada pela *Netflix*, sob criação da produtora Chatrone “O Menino Maluquinho”, observando os aspectos linguístico-semióticos que a compõem.

A partir desse elemento disparador é que pensamos uma Elaboração Didática que contemplasse tais práticas para o seu desenvolvimento no âmbito escolar, com ênfase na leitura e na análise linguística-semiótica e, posteriormente, na produção de minicontos multimodais e multissemióticos, a fim de circularem para além do âmbito escolar, ou seja, uma circulação social efetiva dos enunciados produzidos pelos estudantes, com reflexões realizadas a partir do seguinte questionamento: O que é ser maluquinho?.

Para tanto, demonstramos, no quadro a seguir, o período em que ocorreu a pesquisa, quantidade de aulas (10 encontros, totalizando 14 horas aula) e conteúdos abordados, propiciando uma visualização do percurso delineado para o desenvolvimento desta pesquisa.

Quadro 11 - Cronograma de desenvolvimento da Elaboração Didática

Encontro	Data da aula e dia da semana	Quantidade de aulas	Conteúdo
1º	18/10/2023 (quarta-feira)	2h/a (das 13h às 14h50 min)	Questionário para os estudantes e assinatura do TALE; Leitura coletiva e análise oral da obra infantil <i>O Menino Maluquinho</i> , de Ziraldo (1980); Atividades prévias de leitura dos minicontos que circulam na <i>internet</i> .
2º	20 de outubro de 2023 (sexta-feira)	1h/a (das 15h05min às 16h)	Atividades de leitura dos minicontos do livro <i>Os Cem Menores Contos do Século</i> (Freire, 2004).
3º	27 de outubro de 2023 (sexta-feira)	1h/a (das 15h05min às 16h)	Série <i>O Menino Maluquinho</i> (<i>Netflix</i> , 2022) do primeiro ao oitavo episódio
4º	1º de novembro de 2023 (quarta-feira)	2h/a (das 13h às 14h50min)	Série <i>O Menino Maluquinho</i> (<i>Netflix</i> , 2022) do episódio nove ao treze
5º	8 de novembro de 2023 (sexta-feira)	1h/a (das 15h05min às 16h)	Retomada dos minicontos estudados nas aulas anteriores; Preenchimento do quadro analítico dos elementos constitutivos que caracterizam esse gênero (Bakhtin, 2016[1979]; Volóchinov, 2018[1929])
6º	17 de novembro de 2023 (sexta-feira)	1h/a (das 15h05min às 16h)	Atividades referentes à interpretação das tiras do Menino Maluquinho e aos seus aspectos contextuais e linguístico-semióticos (Acosta-Pereira; Costa-Hübes, 2021; Kraemer, 2024)

7º	22 de novembro de 2023 (quarta-feira)	2h/a (das 13h às 14h50min)	Ilustração da sinopse do episódio favorito dos estudantes; Encaminhamento de produção do miniconto
8º	29 de novembro de 2023 (quarta-feira)	1h/a (das 15h05min às 16h)	Produção do Miniconto
9º	1º de dezembro de 2023 (sexta-feira)	1h/a (das 15h05min às 16h)	Revisão individual do miniconto produzido pelos estudantes
10º	6 de dezembro de 2023 (quarta-feira)	2h/a (das 13h às 14h50min)	Revisão e circulação social efetiva.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Na próxima subseção, apresentamos cada encontro de mediação na abordagem da Elaboração Didática, pontuando as intervenções da docente no processo de mediação do conhecimento e a responsividade dos estudantes com relação às atividades propostas. As descrições dos encontros correspondem às nossas anotações realizadas, com intento de se ter a síntese de cada encontro/aula desenvolvida com a referida turma, em conformidade com os pressupostos da pesquisa etnográfica educacional.

4.2.1 A Etnografia Educacional: Síntese dos momentos de interação

No dia 18 de outubro de 2023, uma quarta-feira, contado com duas aulas consecutivas (das 13h às 14h50min), iniciamos o **1º encontro** com a turma do 5º ano do Ensino Fundamental a fim de implementarmos a Elaboração Didática “O Menino Maluquinho”, na disciplina de Literatura, Cultura e Arte. Nesse dia, foram feitas a leitura e a assinatura do TALE (Anexo E).

No referido encontro, fizemos a leitura do TALE em voz alta para a turma e, em um segundo momento, cada criança fez a leitura em partes do termo para que todos compreendessem. Após a assinatura, iniciamos a implementação das atividades com a entrega do material impresso encadernado. A Elaboração Didática foi delimitada a partir do diálogo entre nós (pesquisadora e a docente da turma), tendo como base as respostas dos alunos ao Questionário Inicial (Apêndice B).

Inicialmente, a docente da disciplina fez a apresentação e a leitura com entonação para auxiliar na compreensão integral da obra-infantil *Menino Maluquinho* de Ziraldo (1980), por conseguinte, solicitou que os estudantes fizessem a leitura em voz alta de forma coletiva. Na sequência, conduzimos ações de compreensão da obra; muitos se identificaram pelo fato de ser um menino maluquinho e realizar muitas travessuras como a personagem apresentada.

Também projetamos e analisamos os três minicontos *Destino*, *Prisioneiro* e *Seguindo em Frente*, com autoria de Samp (2013), postados no *blog* *Memória da Pedra do Sapato* (Deka, 2013), discutindo os seus aspectos e temas tratados de forma oral e coletiva conforme analisado anteriormente na subseção 4.1 *A elaboração didática*. Na sequência, apresentamos um vídeo que tratava de aspectos referentes ao conteúdo temático, ao estilo da linguagem e à construção composicional (Bakhtin, 2016[1979]) do gênero miniconto multimodal e multissemiótico e realizamos a sua comparação com a obra-infantil lida e o gênero conto já estudado no trimestre anterior, a fim de realizar a *diagnose* inicial da turma.

Por conseguinte, abordamos alguns dos *Cem Menores Contos do Século*, com perguntas de interpretação e de pesquisa dos autores, para que os estudantes tivessem contato com as obras. Por exemplo, com relação ao “Texto I - *O Mar*”, de Lygia Fagundes Telles, questionamentos como “Por que o mar disse “nada”?” e o motivo de se confessar para o mar suscitaram várias interpretações/compressões coletivas: “não disse nada porque não fala”, “mandou o cara nadar”, porque o mar “não ser fofoqueiro”, “não contar nada do que foi dito a ninguém”.

No dia 20 de outubro de 2023, uma sexta-feira, realizamos o **2º encontro**, dando continuidade à Elaboração Didática e estudos dos minicontos em que os alunos tiveram acesso ao texto *Um pouco sobre minicontos*, fazendo, primeiramente, a leitura individual e depois a coletiva. Também foi realizada a leitura e a interpretação do “Texto II - *O Dinossauro*”, de Augusto Monterroso, mencionado no vídeo introdutório da aula, indicamos a quantidade de caracteres e que cada caractere corresponde a uma palavra. Sobre os questionamentos coletivos de “quem acordou”, a turma chegou ao consenso de que “não dava para saber porque no texto não falava”, a professora acrescenta que o sujeito estava implícito.

No “Texto III - *Vendem-se sapatos de bebês, nunca usados*”, de Ernest Hemingway, sobre a pergunta “Por que os sapatos de bebês não foram usados?” e o motivo da venda, as crianças disseram, em sua maioria, que “a criança não nasceu”, “comprou sapato demais e perdeu antes de usar, aí precisou vender para comprar novos” e “por que são novos”; cada estudante registrou a sua interpretação do miniconto em análise.

Por fim, foi feita a análise comparativa do *Texto IV- A Branca de Neve Moderna* com o conto original dos Irmãos Grimm, haja vista que todas as crianças demonstraram conhecimento da narrativa original. Além de estabelecer essa relação, a docente explorou a problemática de as mídias formularem um “ideal de beleza feminino”, desmistificando alguns aspectos de padronização como gordo *versus* magro, baixo *versus* alto, bonito *versus* feio, demonstrando

que, ao se estabelecer um padrão de bela, fomenta-se o preconceito. Ao final da aula, os estudantes se despediram da pesquisadora que participou da presente aula.

O **3º encontro** ocorreu na sexta-feira, 27 de outubro de 2023, pois, na quarta-feira, dia 20 outubro, a turma se preparava para a Prova Paraná, realizando simulados. Os alunos começaram a assistir à série *O Menino Maluquinho* (Ziraldo, 2022), disponibilizada na *Netflix*, produzida pela Chatrone. Nesse dia, fizeram isso na sala de aula, pois a sala com o projetor estava sendo utilizada. Os alunos foram bem receptivos à ideia de assistir à série. Como se tratava de duas aulas (das 13h00 às 15h05), foram reproduzidos os três primeiros episódios, mas os estudantes demonstraram interesse assisti-la na íntegra. Logo, continuaram até o oitavo episódio. Eles estavam mais agitados, tendo em vista que, na segunda-feira, fariam a Prova Paraná, então deram sequência nos episódios na aula seguinte.

Já o **4º encontro** foi na quarta-feira, dia 1º de novembro de 2023, em aulas consecutivas. Os alunos foram levados à sala de mídias para assistirem à série (episódios nove a treze), acompanhados de pipoca. Nesse dia, os estudantes também estavam agitados; ao final da segunda aula, já não queriam se concentrar nos acontecimentos da série. Em vista disso, juntamente com a professora, resolvemos mesclar as atividades da Elaboração Didática e a continuação da série para facilitar o processo de interação e manter o foco dos alunos.

Devido ao recesso escolar na sexta-feira, 3 de novembro de 2023, o **5º encontro** aconteceu em 8 de novembro. Nesse dia estava chovendo, por isso, muitos alunos não compareceram à aula. Juntamente com a professora, decidimos prosseguir assistindo à série, a fim de que quem faltou pudesse ter a oportunidade de ver em outro momento. Os estudantes estavam calmos e assistiram aos episódios 14 a 20. Ficou acordado entre a professora e os estudantes que continuariam a assistir até o episódio 26 na aula de Acompanhamento Pedagógico, de modo que, na próxima aula da disciplina de Literatura, Cultura e Arte, fosse possível realizar as atividades de leitura e de interpretação da série. Essa ação foi necessária para otimizar o tempo para as produções de minicontos e para a interação com a série, tendo em vista tanto o calendário escolar quanto os imprevistos já ocorridos nas aulas.

Como os partícipes finalizaram os episódios da série na aula de Acompanhamento Pedagógico, na referida aula foi feita a retomada dos minicontos estudados nas aulas anteriores, objetivando o preenchimento do quadro analítico dos elementos constitutivos que caracterizam esse gênero (Bakhtin, 2016[1979]; Volóchinov, 2018[1929]). Os estudantes tiveram dificuldade para compreender o que seriam os caracteres. Após o preenchimento do quadro indicaram, individualmente, o episódio da série que mais gostaram, iniciando a sinopse e o seu

desenho. A ideia era não copiar as sinopses existentes no material, mas recontar, com as próprias palavras, o episódio de interesse. Como se tratava apenas de uma aula (das 15h05min às 16h), finalizamos as atividades para que uma primeira versão da sinopse e do desenho fosse concluída na aula seguinte.

O **6º encontro** ocorreu na sexta-feira, 17 de novembro de 2023. Nesse dia, iniciamos as atividades referentes à interpretação das duas tiras do *Menino Maluquinho* e aos seus aspectos contextuais e linguístico-semióticos (Costa-Hübes, 2017; Kraemer, 2024). Quando questionados sobre *Quem seria a personagem da primeira tira?*, todos responderam com convicção que era “a professora”. O mesmo aconteceu sobre o local em que a situação se passava; eles disseram na “escola”, devido às suas vivências e aos conhecimentos prévios de mundo. O local onde realizariam o passeio (o zoológico) e a questão temporal de quando aconteceria (“amanhã”) foram facilmente identificados pelos alunos. Foi evidente a facilidade deles em analisar os aspectos explícitos de forma verbal e não verbal na tira, considerando que é um gênero comumente trabalhado pela docente, conforme as suas respostas na entrevista inicial.

No tocante à proposta com o *Menino Maluquinho*, com a nossa intervenção, foi possível chegar à alternativa de “soltar os bichos”, pois se tratava de uma questão aberta a múltiplos sentidos. A respeito das interjeições, essas foram apresentadas de forma coletiva e registradas em grupo. Na opção de registrar as gírias, várias foram mencionadas, tais como “mano”, “irmão”, “belê”, entre outras, destacamos que são utilizadas em situações do dia a dia. Desse modo, relembramo-los acerca da construção composicional do gênero tira, isso porque os estudantes tiveram dificuldade de apresentá-la. A identificação do autor do texto e da personagem Menino Maluquinho foi associada de forma automática, mas a sua biografia foi pesquisada e registrada no coletivo.

Na leitura da tira seguinte, todas as crianças interpretaram que o motivo de desejo do Menino Maluquinho seria “b) aprontar uma travessura com seu primo”, citando, inclusive, situações em que fizeram algo parecido. Por fim, com a mediação da docente, todos chegaram ao consenso de que a linguagem utilizada no trecho da tira era coloquial, bem como dos textos em estudo. Ao final, recolhemos as Elaborações Didáticas, a fim de que, na próxima aula, pudéssemos conduzir o encaminhamento da produção dos minicontos.

O **7º encontro**, em que ocorreu a produção efetiva dos minicontos aconteceu no dia 22 de novembro de 2023, uma quarta-feira, na aula de Literatura, Cultura e Arte, finalizamos a ilustração da sinopse do episódio favorito dos estudantes, haja vista que muitos não haviam

conseguido encerrar no encontro anterior. Após o término e revisão, fizemos a leitura do comando de produção do miniconto, como base no questionamento *O que é ser Maluquinho?* Inicialmente, solicitamos que os estudantes fizessem a produção no papel, a fim de materializar as ideias, mas eles realizaram no aplicativo *text* no *Chromebook*. No próximo encontro, seria utilizado o aplicativo *Canva*, com nossa supervisão, com o objetivo de que os próprios estudantes explorassem os recursos do aplicativo, amplamente usado para a produção de artes e *design*.

Tais ações visaram, para além da compreensão e da produção do gênero miniconto, uma formação relacionada ao uso efetivo das TDICs, efetivando a prática dos multiletramentos no contexto escolar (Kleiman, 2007; Rojo, 2013; Rojo; Barbosa, 2015; Ribeiro; Coscarelli, 2023; Ribeiro, 2025).

O **8º encontro** aconteceria no dia 24 de novembro de 2023, uma sexta-feira, no entanto, devido ao tempo de chuva, à presença de poucos estudantes e ao fato de ser apenas uma aula, de forma conjunta a professora, decidimos que o término das produções seria no dia 29 de novembro, com duas aulas consecutivas, o que permitiria instalar o aplicativo nos *chromebooks* e manuseá-lo para produção e revisão dos minicontos.

No dia 29 de novembro, os estudantes tiveram contato com o aplicativo *Canva*, a fim de materializar a tessitura de seus minicontos. Os alunos demonstraram interesse por essa atividade diferenciada. Inicialmente, questionamos: “Pessoal, o que é ser Maluquinho?”; muitos estudantes responderam: “É fazer maluquice, professora, arte, travessuras, é ser feliz”. Assim, os orientamos que precisariam utilizar os registros feitos na aula anterior para produzir os minicontos. Como a sala de *chromebooks* estava ocupada, os equipamentos foram levados até a sala de aula. Todavia, alguns estavam descarregados, não havia um *chromebook* para cada aluno e a *internet* oscilando. Essa situação refletiu uma dificuldade de muitos docentes diante das condições objetivas de trabalho para o uso das TDICs, tornando-se muitas vezes um entrave para a utilização dos recursos tecnológicos e digitais em sala de aula.

A esse respeito, coadunamos com reflexões tecidas por Ribeiro (2025), em que precisamos utilizar, metaforicamente, das “armas” que temos em conformidade com as situações vivenciadas, adaptando-se às condições objetivas e subjetivas ofertadas em prol de cumprir a missão de mediar o processo de ensino e aprendizagem discente da melhor forma possível.

Após a abertura do aplicativo *Text* para digitação da primeira versão do miniconto, para realizar a colagem no *Canva*, os estudantes se sentaram em dupla; cada um produziria o seu

miniconto, mas poderia auxiliar uns aos outros nos *designs* escolhidos, apenas houve uma produção em trio por falta de equipamentos o suficiente e devido à ausência de um membro ou outro nas aulas, acabaram realizando apenas uma produção. Ao final das duas aulas, ficou preestabelecido que atenderíamos a cada estudante para revisar as produções, com vistas à sua circulação social efetiva.

No **9º encontro**, em 1º de dezembro de 2023, uma sexta-feira, solicitamos à direção a liberação individual dos estudantes do 5º ano para que eles pudessem, em outra sala, realizar a revisão e a finalização de seus minicontos. Atendemos aos alunos de forma individual, das 13h30min às 16h. O principal objetivo foi explorar todos os recursos do aplicativo para que os estudantes pudessem aprimorar as suas produções. Cada um apresentou para nós a sua primeira versão e as alterações que gostariam de fazer. Esse trabalho de consciência de autoria foi importante, pois alguns até mesmo disseram, em tom de orgulho: “Olha, professora, eu sou autor do texto”, mostrando-o aos demais colegas. Após a revisão, as produções foram salvas na pasta da turma e impressas para servir como de material de análise, bem como circularam na comunidade escolar e foram publicadas na página do *Instagram* da escola.

O **10º** e último **encontro** ocorreu no dia 6 de dezembro de 2023, quarta-feira, no qual acompanhei as duas aulas de Literatura, Cultura e Arte, a fim de auxiliar na revisão das produções com os estudantes que faltaram à aula anterior, bem como socializar, no âmbito escolar, os minicontos produzidos pelos alunos.

Como devolutiva, é evidente a importância do diálogo e do trabalho em conjunto entre professor e aluno, considerando a dificuldade apresentada pelos estudantes desde a utilização do aplicativo até mesmo para digitar no *chromebook*. Alguns alunos que faltaram às aulas não participaram do processo de produção e de revisão do miniconto, resultando em 16 produções, algumas feitas em grupo pela utilização coletiva do recurso digital, mas todos colaboraram na produção do miniconto e escolha do *design* por meio do aplicativo *Canva*.

Após o término da produção, solicitamos à direção a impressão colorida dos textos para entregá-los aos estudantes. Registramos o momento com uma fotografia coletiva (que não se encontra em anexo a fim de resguardar a identificação dos sujeitos de pesquisa, conforme assegurado no TCLE e TALE – Anexos C e E), cada estudante ou grupo com seu miniconto para registrar o momento. Por fim, despedimo-nos e ficamos de manter o contato.

4.3 Mediando reflexões sobre o gênero miniconto: atividades prévias de leitura

No primeiro encontro com a turma do 5º ano, estiveram presentes os dezoito estudantes. Como forma de manter o anonimato, assim como foi acordado com os pais e/ou responsáveis dos alunos no TCLE (Anexo D), escolhemos nomes fictícios para representá-los.

Como elemento disparador do trabalho a ser desenvolvido fizemos leitura da obra infantil *O Menino Maluquinho* de Ziraldo (1980), em uníssono, isto é, cada criança leu um trecho da obra em voz alta, além da leitura feita previamente pela docente com entoação, com o objetivo de estimular a escuta ativa dos alunos, como foi explicitado na subseção 4.1 *Elaboração Didática*. Esse momento foi o primeiro contato com a personagem Menino Maluquinho, por isso buscamos realizar questionamentos que explorassem os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a dimensão contextual do gênero que seria trabalhado.

Além disso, foi feita a leitura analítica oralmente de minicontos multimodais e multissemiótico que circulam na *internet*. Os exemplos utilizados, já mencionados na subseção supracitada, são veiculados no *blog Memória da Pedra do Sapato* (Deka, 2013), denominados “Destino”; “O Prisioneiro”; “Seguindo em Frente”, primando pelo conhecimento do gênero a ser estudado por meio de exemplos de textos-enunciado, bem como a análise das temáticas discutidas por eles.

Na sequência, a partir da mediação da docente, foram realizadas atividades prévias sobre o conteúdo temático, a construção composicional e estilo da linguagem no gênero miniconto multimodal e multissemiótico (Bakhtin, 2016[1979]), para a verificação se o reconheciam. Essa reflexão, por meio das atividades, revelou que os estudantes, em sua maioria, conheciam o gênero discursivo conto, mas não tinham leituras ou conhecimento acerca do miniconto, foco da Elaboração Didática. Essa afirmação pode ser feita porque, mesmo após terem assistido ao vídeo *Miniconto o máximo e o mínimo* e serem questionados “1. Você sabe o que é um miniconto?”, dez discentes responderam que “sim” e oito que “não”. Em relação à segunda indagação, “2. Você já leu algum miniconto?”, apenas dois afirmaram que “sim” e um citou Lygia Fagundes Telles, mas os outros 15 nunca leram minicontos.

De maneira geral, a resposta dos estudantes aos dois questionamentos supracitados reflete o não conhecimento do que seria um miniconto, em seus quesitos constitutivos e orgânicos acerca da dimensão linguístico-semiótica (conteúdo temático, construção composicional e estilo de linguagem) (Bakhtin, 2016[1979]). Esse fato foi mais preponderante no segundo questionamento, isso porque quase todos mencionaram não ter lido minicontos; ademais, dois afirmaram conhecer o gênero, porém, não sustentaram a resposta ao não citar

nenhum texto-enunciado em específico. Apenas um estudante citou a autora Lygia Fagundes Telles, mas sem justificar ou intitular o miniconto lido. Assim, com base na investigação da zona de desenvolvimento real (Vygotsky, 1991) dos discentes, entendemos que o miniconto era um gênero novo para eles.

Na pergunta “3. Qual a finalidade em produzir um miniconto?”, as respostas dos alunos foram: Karina, José, Beatriz, Maurício, Isabela, Pâmela e Bernardo elencaram “deve ter 50 palavras”; Clara e Elisa responderam “Não sei”; Tayane, Paulo e Manoel citaram “ter poucas palavras”; Izadora mencionou “dar curiosidade” e Marcos acrescentou “para trazer curiosidade ao leitor, como, por exemplo, o dinossauro, e o leitor se questionar que dinossauro é este?”; Gabriela disse “finalidade de dar curiosidade ao leitor”; Valentina respondeu “para despertar curiosidade nas pessoas”; e Francisco ressaltou “passar informação em poucas palavras”.

Ao observarmos as respostas dos estudantes, percebemos que maioria apresentou elementos acerca da construção composicional do miniconto (Bakhtin, 2016[1979]), que é ser conciso. A escolha lexical tem como finalidade, para alguns estudantes, o “despertar” da curiosidade do leitor, inclusive utilizando-se o miniconto “*O Dinossauro*” estudado em sala de aula como exemplo, atribuindo, dessa forma, uma valoração à linguagem a ser utilizada, que pode ser compreendida a partir das escolhas linguísticos-semióticas feitas pelo autor do texto, tendo em vista seus possíveis interlocutores.

A concisão do miniconto é requerida pela agilidade na multiplicidade de informações compartilhadas atualmente e a necessidade de objetividade para poder acompanhar toda a gama de questões que circulam nas mídias diariamente. Assim, a concisão é uma marca de textos-enunciados publicados na *internet*, interferindo na relação do sujeito com o texto e consigo mesmo. Na visão de Pinheiro (2010), por meio da “[...] influência de outras formas de comunicação (oral, visual, sonoro, musical) na modalidade escrita – resultam em mudanças de fatores de ordem funcional, formal e estrutural, que são, por conseguinte, responsáveis por transformações de gêneros” (Pinheiro, 2010, p. 53).

No tocante ao questionamento “4. Quais assuntos podem ser tratados? Liste pelo menos três”, os alunos assim se manifestaram: Izadora – “romance, ação e mistério”; Fernanda – “tristeza, surpresa, amor, romance, alegria, mistério”; Clara – “romance, mistério, terror”; Karina – “romance, terror e mistério”; Valentina – “romance, terror e amor”; Francisco – “alegria à romance”; Bernardo – “tristeza, romance, alegria e mistério”; Gabriela – “romance, terror e tristeza”; Isabela – “romance, mistério e terror”; Maurício – “terror, mistério, amor”; Beatriz – “romance, terror, tristeza, curiosidade”; Marcos – “romance, mistério e terror”; Elisa

– “romance, terror e tristeza”; José – “terror, tristeza e alegria”; Manoel – “romance, terror e tristeza”; Paulo – “terror, mistério e tristeza”; Beatriz – “romance, mistério e sobrenatural”; e Luna – “romance, amor e tristeza”.

Nesse momento, os estudantes citaram inúmeros gêneros de filme ao invés de se aterem aos assuntos a serem tratados por meio do gênero em estudo; isso evidenciou a resposta ativa infantil acerca de suas compreensões e percepções sobre o questionamento feito naquele determinado momento inicial da pesquisa, que seria o gênero de filme (ação, aventura, romance, terror, dentre outros) de suas preferências. A docente não interveio para exemplificar o tipo de resposta esperada, pois era necessário observar o nível de desenvolvimento real da turma, para, a partir dele, mediar os conhecimentos a fim de atingir a zona de desenvolvimento a iminente, consolidando-os (Vygotsky, 1991).

Na questão “5. Você conhece alguém que já escreveu minicontos? Se você conhece, cite-o”, Luna, Bruna, Marcos, Isabela, Gabriela, Valentina, Fernanda e Karina citaram “Lygia Fagundes Telles”, ao passo que Paulo, Manoel, José, Elisa, Beatriz, Maurício, Pâmela, Bernardo, Francisco, Clara e Izadora afirmaram “não conhecer”. Assim, mais da metade dos estudantes não conheciam os autores de minicontos, e os demais mencionaram Lygia Fagundes Telles, assim como a docente, na entrevista inicial, fez menção a essa autora como produtora de minicontos. Desse modo, evidenciamos a necessidade de distinguir o gênero conto do gênero miniconto, para que os estudantes compreendessem que Lygia Fagundes Telles produz textos-enunciados de ambos os gêneros.

A respeito da pergunta “6. Onde os minicontos circulam? (em que lugar você o encontra)”, as respostas foram: Livia, Izadora e Valentina disseram nos “livros”; Karina mencionou “Na internet”; Bruna, Paulo, Manoel, José, Elisa, Marcos, Maurício, Isabela, Gabriela, Bernardo e Fernanda responderam “livros e internet”; e Beatriz e Clara citaram “livros e celulares” e “jornal, revista e internet”, respectivamente. Acerca da circulação social, os estudantes compreenderam o questionamento e indicaram vários locais em que imaginam/supõem que os minicontos circulam.

Para finalizar o momento de diagnóstico inicial, cujas respostas não tiveram intervenção docente, a fim de que a diagnose pudesse, de fato, demonstrar o nível de desenvolvimento real dos estudantes (Vygotsky, 1991), isto é, os seus conhecimentos prévios, foram indagados: “7. Na sua opinião, os minicontos atraem leitores? Por quê?”. A maioria dos estudantes afirmou que, indicando as seguintes justificativas: Karina e Fernanda “porque rimam”; Bruna “rimam e são pequenos”; Clara “sim, porque ele é rápido e com rimas”; Valentina “porque é muito

legal”; Gabriela “porque trazem curiosidade”; Isabela e Elisa “porque têm poucas linhas e são interessantes”; Maurício “porque se lê um miniconto rápido”; Marcos, José e Izadora “porque são curtos”; Luna “porque os autores são profundos”; Bernardo “não sei”; Beatriz “não atraem porque eles são feios”; e Paulo “atraem porque são bonitos”.

Apesar de os estudantes afirmarem que os minicontos atraem leitores, as justificativas foram genéricas, situadas na extensão e no estilo de linguagem do miniconto ou na concepção do senso comum de “ser feio ou bonito”. Há, desse modo, um desconhecimento do miniconto como um texto-enunciado repleto de multimodalidades e multissemioses (Rojo, 2013; Rojo; Barbosa, 2015).

Com relação ao conteúdo temático (Bakhtin, 2016[1979]), *ter o que dizer*, os estudantes foram munidos de diversas atividades de leitura e de análise linguística-semiótica acerca do tema “O que é ser Maluquinho”. As atividades prévias, como a leitura da obra de Ziraldo (1980) e a série da *Netflix*, seguidas da discussão de aspectos referentes à produção textual, promoveram a instrumentalização dos discentes para, posteriormente, produzirem seus minicontos.

Na apresentação do gênero discursivo miniconto multimodal e multissemiótico, a professora leu o miniconto *O Mar*, de Lygia Fagundes Telles, e na sequência indagou: “1. O que você compreendeu do miniconto?”. Izadora, Luna, Bruna, Paulo, Elisa, Marcos, Maurício, Isabela, Gabriela, Valentina e Karina responderam “que o mar não fala”, Marcos “que o mar não sabe falar”, José “nada”, Beatriz “nada, mas de não falar” e Fernanda e Bernardo destacaram as “rimas”.

A resposta geral “o mar não fala” partiu do conhecimento prévio dos estudantes de que o mar é um ser inanimado que faz parte da natureza e não tem como característica humana falar algo a alguém; dar voz ao mar seria uma personificação. José e Beatriz até fazem a distinção entre o verbo nadar e o nada de pronome indefinido; mesmo não citando as classificações gramaticais, evidenciam compreender a diferença a partir dos conhecimentos já apropriados (Vygotsky, 1991). Fernando e Bernardo citam um exemplo inerente ao gênero poema, também estudado pela turma em um momento anterior, realizando uma fuga à indagação em questão.

O miniconto foi produzido por Lygia Fagundes Telles. Assim, a segunda pergunta – “2. Quem é essa escritora? Pesquise sua biografia e registre as principais informações” – teve como objetivo oportunizar que os estudantes pudessem reunir mais informações sobre ela. Após a pesquisa, os estudantes chegaram à seguinte síntese: “Lygia Fagundes Telles foi uma escritora brasileira considerada a mais notável do século 20. Advogada, romancista. Faleceu com 103

anos”. A pesquisa foi feita no geral e cada um transcreveu em seu material, a partir do diálogo estabelecido sobre a vida da autora.

Consideramos que é muito importante o trabalho com a noção de autoria, a partir da perspectiva do Círculo de Bakhtin (Medviédev (2012[1928]); Bakhtin, 2016[1979]; Volóchinov, 2018[1929]), tendo em vista que os estudantes, ao final do processo, se tornaram autores conscientes de seus minicontos. A questão da autoria começou a ser considerada apenas no século XVIII, em que houve a necessidade dos controles legais acerca dos “[...] privilégios econômicos decorrentes da utilização dos tipos móveis que levavam à produção de um número cada vez maior de cópias de uma obra, instituindo-se, assim, os direitos autorais e criando-se, com isso, a figura do “autor-proprietário” (Pinheiro, 2010, p. 38).

No questionamento “3. Por que o mar disse “nada”?”, obtivemos as seguintes reflexões: Isabela “no sentido de não falar nada”; Clara, Paulo, Bruna, Fernanda, Karina, Izadora, Bernardo, Gabriela, José e Marcos “Nada de nadar e nada de falar”; Valentina, Beatriz e Francisco dizem basicamente o mesmo, porém, com outras palavras “Nada de nadar e nada de não dizer nada”; Maurício “O mar não fala ou nada”; Marcos “nada no sentido de nadar igual a peixe e nada de não falar nada igual a mudo”; Elisa “porque o mar não sabe falar e muito menos nadar”; e Luna “porque o mar não tem boca e nem sabe nadar”. Os discentes, em sua grande maioria, compreenderam a diferença entre as classes de palavras pronome e verbo. Maurício e Luna foram pelo viés de que o mar é um ser inanimado e não pode falar ou nadar; Marcos até forneceu exemplo do verbo “nadar” e do pronome indefinido “nada”.

Mesmo não citando a nomenclatura de classes gramaticais (metalinguagem), os alunos demonstraram o conhecimento sobre seu uso, visto que identificaram os seus possíveis efeitos de sentidos. Geraldi (1997) destaca que é a partir da criação das condições para atividade efetiva na sala de aula, seja no trabalho com leitura e ou com a produção de textos, que a prática da análise linguística-semiótica acontece. Em uma Elaboração Didática, como a proposta, temos o terreno propício para a formulação de atividades epilinguísticas que contemplam o plano axiológico e as relações dialógicas para compreensão valorada do discurso mobilizado a partir do gênero discursivo em estudo.

Na sequência, em “4. Qual o objetivo em se confessar com o mar?”, Francisco e Marcos disseram “Porque o mar não fala para ninguém”, ao passo que Bernardo, José, Isabela, Valentina, Luna, Bruna, Paulo, Karina e Marcos “porque o mar não conta para ninguém”, Beatriz “porque ele não conta os segredos para ninguém”, Gabriela, Izadora, Maurício “porque ele não fofoca” e Clara “porque ele não fala”. Todos os estudantes responderam ao

questionamento a partir do sentido de que o mar não é como ser humano que fala ou conta algo para alguém, despersonificando-o; alguns estabeleceram a relação do mar com situações cotidianas humanas, como não contar segredos, não fofocar ou dizer algo a alguém. Essas respostas demonstraram a valoração atribuída ao miniconto lido, considerando “[...] o elemento expressivo, isto é, a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado” (Bakhtin, 2003[1979], p. 289).

Além disso, há a responsividade ativa por parte dos estudantes na exposição dos sentidos possíveis a partir da leitura do texto-enunciado, considerando que

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma e gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (Bakhtin, 2016[1979], p. 25).

A partir da leitura de um miniconto, os discentes atribuíram valorações por meio da apresentação de suas compreensões acerca desse texto, produzindo novos enunciados ao demonstrar interpretações possíveis acerca da ação descrita sobre o elemento mar.

Na sequência, houve o trabalho com a construção composicional do gênero discursivo miniconto multimodal e multissemiótico (Bakhtin, 2016[1979]), em que recorremos aos vídeos, ao preenchimento de tabelas analíticas de outros minicontos publicados na obra *Os Cem Menores Contos* e ao estudo da quantidade de caracteres e de elementos verbais e não verbais que poderiam ser utilizados.

A partir do questionamento “5. Quais os elementos que caracterizam o texto como miniconto?”, é possível compreender os elementos constitutivos e orgânicos relacionados à construção composicional do gênero em estudo. Clara, Maurício, Elisa, Karina, Paulo, Luna, Izadora, Fernanda, Valentina, Gabriela, Isabela, Beatriz, José, Bernardo, Marcos e Francisco compreendem como elemento característico “conter poucas palavras” e Marcos disse “porque eles são curtos”. As respostas, novamente, evidenciam o foco dos estudantes na caracterização do que deve conter no miniconto, ou seja, uma extensão mínima de palavras, já que é um texto-enunciado conciso. Os alunos, contudo, não retrataram outros aspectos inerentes aos elementos constitutivos do gênero em pauta (Bakhtin, 2016[1979]).

Após realizarmos a apresentação inicial do vídeo “O Máximo e o Mínimo”, no momento de *diagnose* inicial, e da análise do miniconto de Lygia Fagundes Telles, seguido por uma breve explanação sobre as características do miniconto, a docente solicitou aos estudantes “que explicassem, com suas palavras, a diferença entre conto e miniconto”. O foco era perceber

o que os estudantes depreenderam como diferença, haja vista que já estudaram o gênero conto no trimestre anterior. Marcos, Bernardo, José, Beatriz, Isabela, Valentina, Fernanda, Izadora, Luna, Bruna, Paulo, Karina, Elisa, Marcos e Clara afirmam que “o miniconto apresenta menos palavras que um conto”. Gabriela e Maurício disseram algo parecido: “o miniconto apresenta poucas palavras já o conto apresenta mais palavras”. Mais uma vez, o foco recai na extensão dos textos-enunciados.

Dando continuidade aos trabalhos com a Elaboração Didática, propomos atividades de análise dos minicontos publicados no livro *Os Cem Menores Contos do Século* (Freire, 2004), com o objetivo do reconhecimento da relativa estabilidade do gênero (Bakhtin, 2016[1979]). A partir da leitura do Texto II *O Dinossauro*, de Augusto Monterroso, indagamos os alunos “a) Por que o título da obra é dinossauro?”. Clara, Marcos, Elisa, Karina, Paulo, Bruna, Valentina, José, Beatriz, Bernardo, Marcos e Francisco disseram “Por que fala sobre o dinossauro”. Isabela, com outras palavras, respondeu “Porque o miniconto é sobre o dinossauro”. Maurício e Gabriela destacaram que é pelo trecho “Quando acordou o dinossauro ainda estava lá”. Izadora depreendeu que é pela parte do texto que diz “o dinossauro ainda estava lá”. Fernanda e Luna asseveraram que a escolha desse título foi “porque causa curiosidade”.

Os estudantes compreenderam que o título da obra faz referência ao seu conteúdo. De forma mais abrangente, Fernanda e Luna apontaram para a curiosidade que é gerada a partir da leitura do texto. De forma geral, os estudantes conseguiram identificar a personagem principal da obra (o dinossauro), relataram experiências e discutiram coletivamente “se eles existiram um dia”. A professora apontou para o fato dos restos fósseis existentes em museus. Promovemos, nesse momento, um diálogo interdisciplinar com as aulas de Ciências e História, fato que aponta para uma responsividade ativa, dado que

Todo monumento continua a obra dos antecessores, polemiza com eles, espera por uma compreensão ativa e responsiva, antecipando-a etc. Todo monumento é uma parte real e indissolúvel ou da ciência ou da literatura ou da vida política. O monumento, como qualquer enunciado monológico, é orientado para ser percebido no contexto da vida científica ou da ideológica da qual ele é um elemento indissolúvel (Volóchinov, 2018[1929], p. 185).

Nas palavras de Volóchinov (2018[1929]), o texto-enunciado é um elo na cadeia de outros textos-enunciados antecedentes, partindo do que já foi constituído e dando prosseguimento a outros que serão produzidos. Dessa forma, os estudantes materializaram, a partir de suas respostas, compreensões acerca do miniconto *O Dinossauro*, conjecturando sobre a possível escolha de seu título, bem como estabelecendo relações com seus conhecimentos

prévios do que seria um dinossauro.

Ainda com relação a esse miniconto, na pergunta “b) Por quantos caracteres o texto é constituído?”, todos os estudantes, exceto Bernardo, responderam 45 caracteres ou sete palavras, evidenciando o entendimento sobre o que seria um caractere. Dando continuidade aos questionamentos, em “c) Dá para saber quem acordou?”, todos responderam que “não”, pois o texto não explicita quem seria o sujeito que acordou. Em “d. Quem é o autor do miniconto, pesquise as informações principais de sua biografia e registre abaixo”, os discentes fizeram a pesquisa em grupo e elaboraram a seguinte síntese: “Augusto Monterroso conhecido pelas suas coleções breves, escritor e morreu aos 81 anos”. Francisco, Paulo e Marcos equivocaram-se e escreveram sobre a biografia de Marcelino Freire, organizador da obra dos *Cem Menores Contos do Século*.

O próximo miniconto lido foi o Texto III *Vendem-se sapatos de bebês, nunca usados*, de Ernest Hemingway, sendo propostas algumas perguntas para reflexão. Inicialmente, em “e) Por que os sapatos de bebês não foram usados”, Beatriz respondeu “porque são novos”; Bernardo e Maurício não responderam; José, Isabela, Gabriela, Luna, Valentina, Bruna, Karina, Elisa, Clara, Marcos e Paulo destacaram “porque o bebê não nasceu”; Fernanda “porque o bebê morreu dentro da barriga da mãe”; Izadora “por que nunca foi usado”; Marcos “pode ser que a mãe perdeu o bebê e vendeu os sapatos”; e Francisco “porque o bebê cresceu e não deu tempo”. Sobre a pergunta, “f) Por que estão à venda?”, Paulo, Marcos, Fernanda, Bernardo e Francisco não responderam à questão. Marcos, Maurício, Karina, Isabela, Bruna, Valentina, Luna e José disseram “porque estão novos”. Clara e Izadora “porque ninguém os comprou”. Gabriela e Isabela “porque ninguém os usou”. Por fim, Beatriz disse “não sei”.

A partir dos posicionamentos dos estudantes, foram perceptíveis várias interpretações do motivo de o bebê não ter usado os sapatos, muitos acenaram para o fato do não nascimento da criança e a resposta de serem “novos”, apresentada por Beatriz, uma estudante em vulnerabilidade social. Ela comentou que, em sua visão, essa seria a resposta adequada, pois “em sua casa não se usam sapatos novos, apenas usados”. Esse fato demonstra o poder da educação transformadora de forma essencial no contexto integral para o não “assistencialismo”, mas para a promoção de uma formação que possa transformar a realidade do estudante e dispor de sujeitos críticos e reflexivos capazes de se posicionar e ascender socialmente por meio da Educação, esperança compartilhada por muitos dos sujeitos da pesquisa.

Nessa acepção de Beatriz, de “não saber porque os sapatos estão à venda”, considerando que, a partir do texto, não há essa informação, é preciso viajar até o extralinguístico, a partir do

conhecimento prévio de mundo sobre as situações cotidianas, tais como “roupas de bebê” e “maternidade”, a fim de atribuir compreensões à análise do miniconto em tela. A prática de leitura, a partir das respostas aos questionamentos, é tida como um processo de letramento infantil que prioriza “[...] o desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento do aluno e à fluência na sua leitura” (Kleiman, 2007, p. 10). Por fim, sobre o Texto III, indagou-se: “g) Quem é o autor, pesquise sobre ele e registre a seguir”. Coletivamente, os estudantes responderam: “Escritor norte-americano participou das duas guerras mundiais, sobreviveu a dois acidentes de avião e teve seus livros queimados pelos nazistas”.

O próximo miniconto explorado foi o IV *Branca de Neve Moderna*, de Karen Minato Eifler (2020). Sobre o texto, questionou-se “h) Qual o ideal de personagem de feminina?”. As respostas foram unânimes: “bela, pura, branca e recatada”. Com essa resposta feita coletivamente pelos estudantes, em que cada um foi citando um adjetivo correspondente à Branca de Neve, personagem já conhecida por eles por meio da recontagem do conto dos Irmãos Grimm, compareceram as ideologias e vozes sociais, conforme a perspectiva do Círculo de Bakhtin (Medviédév (2012[1928]); Bakhtin, 2016[1979]; Volóchinov, 2018[1929]) acerca das características dadas à personagem pelos estudantes. As ideologias e vozes sociais são interligadas, as quais moldam a forma como os sujeitos demonstram suas compreensões acerca do mundo que os cercam.

A ideologia diz respeito ao conjunto de regras e crenças, nesse caso, acerca do ideal feminino e fenótipo da princesa apresentada no miniconto, bem como comportamentos que são impostos a ela de ser “pura” e “recatada”. Fato esse que suscita as vozes sociais de um determinado grupo que influenciaram a produção e a construção de significados. No caso dessa fala reverberada pelos estudantes, demonstra um padrão social exposto para o ideal de personagem feminina.

Em “i) O que diferencia essa recontagem do conto original dos Irmãos Grimm?”, todos mencionaram “que no final ela não se casa com o príncipe”. Em “j) Qual a situação de conflito na história”, os estudantes disseram “abandona os sete irmãos e fugiu da madrasta”. Na questão “k) Há termos que revelam como é o ambiente da história? Cite-os”, os alunos destacaram “Breu, abandonou e fugiu”. Em “l) Existem termos ou expressões que revelam a intencionalidade do autor? Se sim, qual a importância para a compreensão do texto?”, para não justificar, todos os alunos responderam que “não”. Por fim, em “m) O final do texto atende às expectativas iniciais? O que ficou implícito (não foi dito, mas dá para compreender)”, disseram,

no geral, “não, que para ser feliz não precisa casar com o príncipe”.

Com as respostas padronizadas dos estudantes, principalmente no que concerne à “não”, na pergunta “l”, temos uma responsividade ativa em não querer justificar a pergunta, por isso, a negativa no tocante à existência de termos e expressões, as quais de fato estão no texto. Na resposta à questão “m”, também foi recorrente apenas um registro, o que demonstra a realização coletiva das perguntas, o qual impossibilita outras interpretações possíveis.

Mesmo assim, o texto discutido coletivamente suscitou diversos debates sobre o ideal feminino e o rompimento de padrões, até mesmo a desmistificação do preconceito infantil com relação às conquistas feministas atuais. Realizamos o debate acerca do ideal impregnado socialmente, a partir de um paralelo histórico, em que comparamos a conquista feminina recente com o voto das brasileiras a partir somente de 1932, ou seja, há menos de um século.

Além disso, ressaltamos o fato de que historicamente o ideal feminino foi moldado por normas sociais que muitas vezes limitavam as mulheres a papéis tradicionais, como os de esposas e mães. Nos últimos anos, no entanto, houve uma crescente valorização da autonomia feminina e da diversidade de identidades e experiências. Na atualidade, é discutido sobre a desconstrução de padrões de beleza, pois “o que é bonito para você pode não ser para mim, não se pode ter um padrão do que seja bonito ou não de forma idealista”. Quando pensamos em questão de estética, as pessoas que não se encaixam nos padrões são muito criticadas, o que difunde uma não aceitação do corpo, do fenótipo, enfim de sua essência e características, acabando com sua autoestima.

As conquistas femininas foram concretizadas em áreas como a política, no mercado de trabalho, em busca da igualdade salarial, bem como a violência de gêneros e auto aceitação são debates contemporâneos. Os estudantes, em sua maioria, demonstram resistência em aceitar a questão da desigualdade feminina no mercado de trabalho, muitos afirmaram como justificativa que o sustento familiar advém da mãe, ou serem criados exclusivamente por ela ou avó. Com isso, ressaltamos que essas conquistas não só evidenciam um grande marco histórico mais um avanço social e que se muito foi feito ainda é necessária a luta pela igualdade no mercado de trabalho e a desmistificação de qualquer tipo de preconceito de gênero, raça ou cor.

Por fim, na questão “n) Observe as semelhanças e diferenças dos minicontos estudados ao preencher as informações tabela abaixo”, foram identificados pelos estudantes, nos quatro minicontos, os seguintes elementos composicionais do gênero: a história a ser contada, a quantidade de caracteres, as pontuações que auxiliam na expressividade do texto e de que forma, o espaço onde ocorre a narrativa, a existência de personagens e como são identificadas

e a presença de referência a tempo. Todos os sujeitos participantes do processo responderam aos questionamentos, contudo, na explicação sobre pontuação, apenas as identificaram, mas não conseguiram argumentar sobre a sua influência na expressividade do texto, algo que foi por nós, relendo o texto e marcando o uso de cada pontuação de forma coletiva com os estudantes.

Dando continuidade, os alunos começaram a assistir à série *O Menino Maluquinho*, da Netflix, com contém 26 episódios. O material da Elaboração Didática entregue aos alunos continha a sinopse de cada episódio, isso porque consideramos a prática de leitura como um processo investigativo em que as

[...] respostas precisam ser procuradas, construídas, conferidas, comparadas e avaliadas, até que se possa chegar a uma conclusão (que é sempre temporária e deve ser revista a cada leitura). Não estamos falando apenas da leitura cujo objetivo seja aprender algum conteúdo, mas também da compreensão de textos dos mais diversos gêneros” (Ribeiro; Coscarelli, 2023, p. 72).

Nesse sentido, o trabalho com os gêneros discursivos conto e sinopse auxiliaram na construção de sentidos sobre o gênero miniconto, bem como instrumentalizou os estudantes com informações sobre o tema em estudo. Esse fato ocorreu por que tanto a obra infantil quanto as sínteses dos episódios, com uma imagem ilustrativa, referiam-se à mesma personagem (Figura 3 e Quadro 7).

Ao final dessa apresentação, propomos algumas perguntas/atividades sobre a série. A primeira foi esta: “1) Descreva o que é ser Menino Maluquinho”. Beatriz, José, Marcos e Bernardo não disseram nada. Francisco, Fernanda, Bruna, Karina, Marcos, Maurício, Clara, Paulo, Elisa, Izadora, Valentina, Isabela e Gabriela acreditavam que é “ser diferente, otimista, aventureiro”. Luna mencionou “ser chefe e dar ordens”, demonstrando as suas apropriações de conhecimentos adquiridas a partir da apresentação da personagem na série (Vygotsky, 1991).

As palavras empregadas dos estudantes denotam que “ser maluquinho” é algo positivo. A não resposta no caso de alguns estudantes também significa, haja vista que a responsividade silenciosa/passiva “[...] é uma compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte [...]” (Bakhtin, 2016[1979], p. 25), o que pode ter acontecido, por exemplo, no momento da produção dos minicontos.

Na questão “2) Qual o episódio da série você mais gostou? Realize a sinopse e ilustre no espaço a seguir”, as escolhas consistiram em: Bernardo, Marcos e Karina “Episódio 7 - Meu amigo gigante”; Gabriela “Eu gostei do Episódio 18: Flatolino”, sendo que ela fez cópia da sinopse do material e desenho; Isabela e Bruna “Episódio 20: Todo dia com você Miguelito

Junior”, também copiando a sinopse do material; Valentina e Beatriz “Episódio 17: O Et de Benvinda”; Izadora e Luna “Episódio 15 – Meu Amigo Tolate”; Elisa “Episódio 9 – A noiva maluquinha”; Paulo e Maurício “Episódio 14 – O Burrocórneo de Catotinga”; Marcos, Francisco e Fernanda “Episódio 6 – Operação Sapinho”; Clara “Episódio 1 – Sem Bagunça”; José “Episódio 12 – Bocão pra cachorro”.

Foi possível visualizarmos a dificuldade dos alunos em sintetizar o episódio e justificar a sua escolha, tendo em vista que copiaram a sinopse localizada no material, assim como o desenho que fizeram era bem semelhante ao que constava na sinopse da série. Portanto, apesar das escolhas individuais dos episódios, no geral, copiaram do material. Essa atitude pode revelar uma prática comum nas aulas, a de cópia, o que muitas vezes não propicia a reflexão e o desenvolvimento da consciência autoral do sujeito.

A esse respeito Guimarães (2013), em seu estudo intitulado *A presença da cópia na escola: estratégia para ensinar ou ritual mecânico?*, discute essa prática como parte da realidade escolar, mas não estabelece muita relação com o contexto estudantil, pois fora dos muros da escola ocupa um espaço pequeno, no máximo copiamos receitas, números de telefone, endereços e reflexões de determinado autor, famosos fichamentos, contudo, o autor destaca que “não é copiando que aprendemos a escrever textos” (Guimarães, 2013, p. 51).

Portanto, não constatamos uma responsividade ativa do estudante apenas com o ato de copiar do quadro/lousa determinada resposta, conteúdo, texto, mas sim apenas a realização de uma prática de forma mecânica, muitas vezes, sem ler ou refletir sobre o assunto copiado. Desse modo, o autor (2013), pautando-se em estudos de Ana Claudia da Silva e Rosemeire Carbonari (1998) cita as funções da cópia tida como um recurso didático pedagógico: com fins de treino ortográfico para a sua “memorização”; recurso técnico instrumental, pois a cópia é um instrumento para a produção de diversos tipos de textos; forma de preenchimento de tempo, uma vez que o professor passa o texto por nem ter preparado a aula de forma adequada; recuso disciplinar e punitivo, quando serve para “acalmar os alunos”, ou mesmo castigo para impor a disciplina da turma.

Nesse viés, estes são alguns aspectos que podem ser eleitos como negativos sobre a cultura da cópia: a superficialidade no aprendizado, falta de desenvolvimento de habilidades críticas, falta de criatividade, dependência de memorização, desmotivação estudantil e desconexão com o processo de aprendizagem.

Com a superficialidade no aprendizado, os alunos se limitam a copiar as informações, ao invés de refletir, analisar ou discutir os conceitos, elementos essenciais para uma prática

significativa. A falta do desenvolvimento de habilidades críticas provê do fato de os estudantes não se envolverem de forma ativa e reflexiva com o material. Assim, eles perdem a chance de elaborar um pensamento crítico, essencial para agir e se posicionar nas mais diversas situações/problemas em que se deparam cotidianamente.

A falta de criatividade devido à realização da cópia está relacionada à realidade de o participante não precisar criar/expressar as próprias ideias, apenas reproduzi-las, limitando-se ao imposto e não ir além do que está dito/escrito. Quanto à dependência da memorização, eles dependem de tal prática, pois focam no ato de memorizar em vez de compreender o conteúdo.

Já a desmotivação e apatia estudantil acontecem por não perceberem o desenvolvimento em relação ao seu processo de ensino e aprendizagem, levando à desconexão com o processo de aprendizagem, tendo em vista que quando o sujeito é impelido à cópia, acaba por desconectar-se do processo ativo do aprendizado. Por fim, culmina em prejuízo a autoestima criativa do estudante, visto que ao limitá-lo ao ato da cópia, inibimos qualquer possibilidade de criatividade, conduzindo-os ao entendimento de que suas contribuições não são necessárias/validadas socialmente.

Na pergunta “3) Você gostou mais da série ou do conto, por quê?”, as respostas foram estas: Beatriz e Izadora e Gabriela “da série, pois é muito legal e divertida”; Francisco “da série, porque têm mais personagens e vários episódios diferentes e ilustrações”; Livia “da série, porque tinha um menino maluquinho e atuava no primeiro dia de escola, junto com seus amigos Julieta e o sapo, por isso que gostei!”; José, Karina, Marcos, Clara, Valentina e Fernanda não responderam; Bruna, Bernardo e Paulo “da série, porque tinha imagens”; Maurício “da série”, mas na justificativa fez a síntese do seu episódio favorito; Marcos “da série, pois é engraçada”; Elisa “da série, pois é muito legal, divertida e tinha áudio”; e Isabela “da série, pois o Menino é maluco”.

Notamos que as justificativas dos alunos contemplam elementos associados ao universo multimodal e multissemiótico da linguagem (Rojo, 2013; Rojo; Barbosa, 2015), como as imagens, o som e os aspectos da personalidade do Menino Maluquinho, todos encontrados na série da *Netflix* (2022). Esse fato se dá pela linguagem linguístico-semiótica utilizada na série composta por (sons, imagens coloridas em movimento, falas dos personagens), que condiz com a realidade de textos-enunciados com os quais os estudantes possuem contato diariamente, aproximando-se de suas realidades.

Ademais, os estudantes se conectaram com os personagens da série assistida; a construção da narrativa foi gradual, com o clímax bem desenrolado a cada episódio que possui

uma sequência, os quais aguçaram a curiosidade infantil com a espera do que ocorreria no próximo; exploração de temas cotidianos sob a óptica de um estudante; formato visual, com os quais os estudantes têm contato e são acostumados a consumir com acessibilidade e variedade.

Na sequência, fizemos a retomada do estudo do gênero discursivo tira, a fim de continuar o trabalho com textos-enunciados multimodais e multissemióticos. A tira foi selecionada do material *Menino Maluquinho em quadrinhos*, de Ziraldo, a partir dela foram elaboradas perguntas de compreensão e interpretação desse texto-enunciado que contempla aspectos verbais e não verbais. Oliveira (2002) destaca que as múltiplas linguagens estabelecem novos recursos de aprendizagem, pois se integram às funções psicológicas superiores e as modificam.

Para explorar as dimensões contextual e linguístico-semiótica da tira, perguntamos: “a) A partir de seus conhecimentos de mundo, quem é a personagem do primeiro quadrinho?” – os alunos responderam “a professora”; “b) Em qual local a situação se passa?” – todos disseram “na escola”; “c) Onde eles vão realizar o passeio? Quando? – de modo geral, indicaram “no zoológico e amanhã”; “d) Qual é a proposta do Menino Maluquinho e como ela foi compreendida pela professora?” – todos chegaram à compreensão comum de que “o Menino Maluquinho disse que iria “soltar os bichos no sentido de fazer bagunça e a professora entendeu no sentido de que ele iria soltar realmente os bichos no zoológico, por ser um menino travesso””.

Essas respostas demonstraram que os discentes reconheceram a situação de enunciação apresentada no gênero discursivo tira. Houve uma compreensão responsiva ativa nas respostas, isso porque é um gênero recorrentemente explorado na escola, com o qual os estudantes possuem familiaridade. Por isso, reiteramos a necessidade de uma proposição didática com textos de diferentes gêneros, com o intento de oportunizar aos estudantes a vivência em uma perspectiva de comunicação real e efetiva de linguagem.

Explorando os aspectos verbais da tira, indagou-se: “e) Identifique as interjeições (as quais expressam sentimentos) e descreva suas possíveis compreensões”. No geral, os alunos pontuaram: “Oba: no sentido de alegria e comemoração; ÊÊÊ – comemoração e Iarru – alegria e algazarra”. Na pergunta “f) O que é uma gíria? Você costuma utilizá-la? Qual (is)?”, em comum acordo, os estudantes responderam que “são palavras do nosso cotidiano”, afirmando que as utilizam, a exemplo destas: “suave, mano, tamo junto e parça”. Em “g) Que tipo de texto está disposto e quais são suas principais características?”, todos reconheceram o gênero discursivo tira, por já terem estudado no trimestre anterior, mencionado como características

“humor, imagens, balões e interjeições”. Na pergunta “h) Quem é o autor do texto? Pesquise sua biografia e transcreva abaixo”, os alunos sintetizaram a biografia do autor desta forma: “Ziraldo Alves Pinto, é um cartunista, chargista, pintor, escritor, caricaturista e o autor do personagem Menino Maluquinho”. Por fim, na interpretação da tirinha, havia a “O que o Menino Maluquinho deseja”, com algumas alternativas. Todos escolheram a opção “b) aprontar uma travessura com o seu primo”. Na sequência, em “5) No Trecho: “...vindo aí pra nos visitar!” a palavra grifada é um exemplo da linguagem”, os discentes assinalaram: “d) coloquial”.

Com as respostas coletivas transcritas, é possível visualizarmos o trabalho efetivo com o gênero discursivo tira. No caso da utilização de gírias e entonação, a partir da tira, suscitou a discussão acerca do conteúdo “Uso da pontuação”, ressaltando acerca da utilização da classe “Interjeição”, comumente, vir acompanhada do ponto de exclamação. Nesse momento, realizamos a mediação docente acrescentado o que não constava na Elaboração Didática acerca da utilização dos sinais de pontuação, os quais constam em um *folder* na sala, a partir do conhecimento prévio de situações cotidianas dos estudantes, nas quais eles obtiverem entendimento das gírias e do uso de pontuação para se expressar nas mídias sociais, bem como estabelecendo sentidos, a partir do seu uso rotineiro, propiciando uma aprendizagem significativa para os sujeitos.

O gênero discursivo tira nos permitiu o trabalho com a linguagem verbal e não verbal, a partir da sequência de imagens, da pontuação, das escolhas lexicais, levando em consideração que “[...] (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações - modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos, como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais” (Rojo; Barbosa, 2015, p. 108). Por essa razão, salientamos a necessidade do trabalho com gêneros com que os estudantes têm contato em situações de interação cotidiana, para que se formem sujeitos capazes de atuar socialmente. O trabalho com o gênero discursivo tira foi importante para podermos realizar a contraposição com o gênero miniconto multimodal e multissemiótico, a fim de que os estudantes pudessem perceber elementos referentes à multimodalidade e multissemiose e retomar os elementos constitutivos orgânicos do gênero (Bakhtin, 2016[1979]).

O estilo de linguagem (Volóchinov, 2018[1929]) do miniconto é caracterizado por ser mais conciso, em que se diz muito em poucas palavras. Assim, o trabalho de síntese começou a ser desenvolvido com a sequência de atividades prévias de leitura e de interpretação da obra infantil, da série da *Netflix* e do gênero tira, realizando a reflexão acerca da linguagem em diversos contextos de interação verbal social. Após a *diagnose* inicial, as atividades prévias de

leitura e de compreensão da série e do gênero discursivo miniconto multimodal e multissemiótico e o trabalho com o conteúdo temático, com a construção composicional e o estilo de linguagem, os alunos foram incentivados a produzir seus minicontos.

Para tanto, seguimos os parâmetros teórico-metodológicos de uma pesquisa na área da LA e pautada na perspectiva do Círculo de Bakhtin (Medviédev (2012[1928]); Bakhtin, 2016[1979]; Volóchinov, 2018[1929]), bem como nos estudos dos multiletramentos na escola (Kleiman, 2007; Rojo, 2013; Rojo; Barbosa, 2015; Ribeiro; Coscarelli, 2023; Ribeiro, 2025), encaminhamos a produção do miniconto multimodal e multissemiótico da seguinte forma:

Figura 14- Encaminhamento de Produção e Diagnose Final

ENCAMINHAMENTO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Agora é com você!

A partir dos exemplos de minicontos, da temática estudada e do conto lido, reflita: “O que é ser Maluquinho?”, produza no aplicativo Canva o seu miniconto com no máximo 550 caracteres com espaço. Você também pode utilizar imagens, vídeos, entre outras estratégias para alcançar o seu público-alvo, isto é, leitores e internautas de seu município, acerca do tema abordado. Após o processo de revisão e reescrita seu miniconto será publicado e compartilhado nas mídias sociais da escola e da Secretaria da Educação e Cultura.

Critérios de Avaliação para conferência:

- Atende ao gênero miniconto:
- Trata da temática abordada nas aulas e promove uma reflexão sobre o questionamento “O que é ser Maluquinho?”:
- É inovador (imagens, extensão permitida):
- Utiliza uma linguagem literária:

Adaptado de VASCONCELOS

Fonte: *Corpus* da pesquisa (2023).

Ao refletirmos sobre encaminhamento de produção, notamos os aspectos mencionados por Geraldini (1997) a respeito das condições necessárias para se produzir um texto-enunciado voltado à interação verbal. Os estudantes têm o *que dizer* e *uma razão para o dizer*, a partir das intervenções e das atividades prévias feitas na etapa do planejamento, com base na pergunta “O que é ser Maluquinho”, bem como a *circulação social efetiva* de suas produções para além do âmbito escolar, no caso dessa pesquisa, na rede social *Instagram* da escola, além da exposição na escola. O *para quem dizer*, de forma real, incluiu a professora regente, os colegas de classe

e a pesquisadora, e de forma virtual, em um segundo momento, a comunidade escolar e os internautas das redes sociais. As *estratégias de produção* contemplaram as ferramentas disponíveis no aplicativo *Canva* e as orientações quanto às características do gênero miniconto multimodal e multissemiótico disponíveis no comando de produção.

Complementando o quadro de condições delineado por Geraldi (1997), Menegassi (2010) também estabeleceu alguns aspectos necessários ao encaminhamento da produção textual: finalidade, interlocutores, gênero discursivo, circulação social, suporte e posicionamento social do autor.

A *finalidade*, a qual determina a escolha do gênero discursivo a ser trabalhado. No caso em tela seria a de contar uma história de forma extremamente concisa, manifestando uma ideia, emoção ou uma reflexão impactante em poucas palavras acerca da série e conto estudados sobre a personagem *O Menino Maluquinho*, ou seja, qual seria a aprendizagem significativa que eles levariam para a vida.

Os *interlocutores* reais, presentes no momento da produção, foram a professora, a pesquisadora e os demais colegas, os interlocutores virtuais os internautas do *Instagram* da escola e o interlocutor superior a Escola em Tempo Integral, incluindo a equipe diretiva. O *gênero discursivo* produzido foi miniconto multimodal e multissemiótico, explorado na Elaboração Didática. A *circulação social efetiva* foi a comunidade escolar, além do *Instagram* da escola. O *suporte* de realização utilizado é o aplicativo *Canva*, além do uso de *chromebooks*. Por fim, o *posicionamento social do autor* é o de um estudante do 5º ano do EF I, produtor consciente de seu texto-enunciado.

Como resposta a esse encaminhamento, na sequência, apresentamos e refletimos sobre as produções dos estudantes a partir das mediações docente, com o intuito de visualizarmos as apropriações de conhecimento possíveis, no decorrer do processo, para além, é claro, das leituras e atividades propostas na Elaboração Didática.

4.4 Diagnóstico final: a produção dos estudantes

A produção dos estudantes aconteceu em dois momentos: primeiramente, em um planejamento prévio no caderno e aplicativo *text* disponível nos *chromebooks*, a partir do encaminhamento de produção textual com os elementos necessários (Geraldi, 1997; Menegassi, 2010); posteriormente, no aplicativo *Canva* com a mediação individual da docente. Nesse segundo momento, devido à falta de *chromebooks* para todos os dezoito alunos, expomos 15 produções, haja vista que a realizaram em duplas, mas uma produção por integrante, com apenas

um trio que fez apenas um miniconto e, em conjunto, escolheram as imagens e o que seria disposto no texto-enunciado.

Por conta das condições não ideais da escola, no que compete à infraestrutura, vivenciamos a oscilação de *internet*, a falta de materiais tecnológicos e até a condição dos alunos, que, em muitas situações, estavam cansados e dispersos por estarem já em um segundo turno de aula. Apesar dessas circunstâncias, foi possível concluir a produção de textos-enunciados multimodais e multissemióticos. Esse tipo de produção, que envolve “[...]diversas linguagens, mídias e tecnologias, coloca, pois, alguns desafios para a teoria de gêneros de discurso do Círculo. Desafios. Não impedimentos!” (Rojo; Barbosa, 2015, p. 135).

Com esse intuito, na subseção a seguir, realizamos a análise da produção dos estudantes, bem como demonstramos de que forma ocorreu a circulação social efetiva de seus minicontos multimodais e multissemiótico.

4.4.1 Produzindo minicontos: a circulação social efetiva

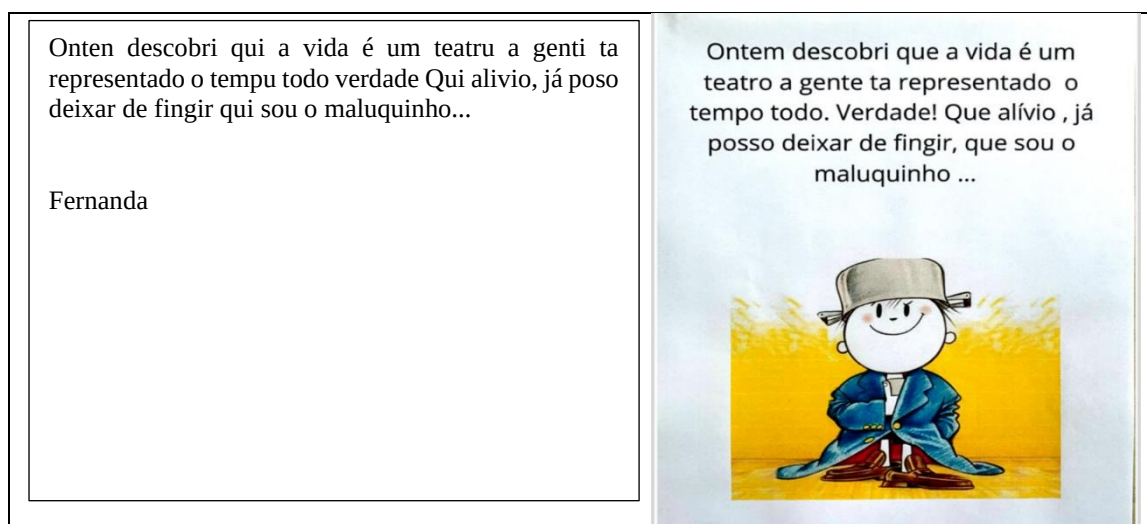
A produção e a revisão dos minicontos para a publicação no *Instagram* da escola aconteceram entre o encontro sete e dez devido ao encerramento do ano letivo, em que os estudantes já não frequentariam mais a escola. Em um primeiro momento, os estudantes fizeram o rascunho no caderno (1ª versão) e, na sequência, com a mediação docente transpuseram no aplicativo *Text*, para em seguida alinhar texto verbal e imagético no *Canva*, por fim, houve a revisão individual e coletiva, a partir das constatações docentes em relação à organização constitutiva orgânica do gênero miniconto multimodal e multissemiótico, bem como adequação à variedade padrão da Língua Portuguesa para salvar o arquivo e realizar posteriormente a publicação.

A análise reflexiva das produções dos estudantes, disposta nesta subseção, é organizada no sentido do atendimento ao encaminhamento de produção (Geraldi, 1997), bem como a constituição orgânica do gênero discursivo miniconto multimodal e multissemiótico. Desse modo, lançamos um olhar para a produção dos estudantes, levando em consideração o contexto escolar, a realidade dos estudantes como sujeito social, histórica e ideologicamente constituídos pela língua(gem), a partir de suas vivências para que, a partir da *diagnose* inicial (acerca do conhecimento prévio de mundo), pudessem agir com intervenções pedagógicas por meio do reconhecimento da zona de desenvolvimento real, objetivando atingir a zona de desenvolvimento iminente (Vygotsky, 1991).

Ademais, apresentamos a primeira versão da produção de cada estudante realizada no

aplicativo *Text*, o qual funciona como um editor de texto leve e não realiza correções ortográficas e gramaticais, apenas quando está configurado para fazê-las. Esse aplicativo não depende da plataforma, por isso é capaz de trabalhar *off-line*, disponível nos *chromebooks*. Utilizamos com a finalidade de promover o momento para a digitação inicial dos estudantes. A primeira produção em exposição foi elaborada pela estudante Fernanda:

Quadro 12– Produção do miniconto de Fernanda



Fonte: *Corpus* da pesquisa (2023).

Em sua produção inicial, Fernanda demonstra diversas **marcas de fala** como “descobri, qui, teatru, a genti ta, tempu”, as quais são um reflexo do desenvolvimento linguístico da criança ao aproximar a sua escrita da forma como ela costuma interagir socialmente. A valoração, evidenciando uma emoção infantil pode ser vista a partir do uso do sinal de exclamação ao entoar a afirmativa “Verdade!”, bem como na utilização da expressão “Que alívio” e o advérbio de tempo “já”, referindo-se à ação de deixar de ser maluquinho. A escrita da criança representa um caminho para a construção da identidade e da expressão pessoal na escrita, logo, se trata de uma criança que está no processo de transição da fala para escrita. Também é evidente a não utilização de alguns sinais de pontuação, acentuação na palavra “alívio” o que foge às convenções instituídas à linguagem escrita.

Podemos observar nas demais produções que as adequações a serem realizadas para a versão final de circulação efetiva dos estudantes são parecidas, desse modo, foi feita uma revisão coletiva textual-interativa, de forma empática e amorosa, considerando que estamos lidando com os anos iniciais de ensino, quando estão em processo de alfabetização.

Essa revisão aconteceu em forma de comentários orais, com o objetivo de lembrá-los dos aspectos inerentes ao gênero discursivo miniconto multimodal e multissemiótico, bem com

atentando-os à necessidade da adequação à variedade padrão da Língua Portuguesa, em que, nesse caso, foram apontados os ajustes necessários nas marcas de fala na substituição de palavras como "qui" por "que", "teatru" por "teatro", "ta" pelo verbo "estar", "genti" por "gente", "tempu" por "tempo". Foi apresentada para criança a ortografia das palavras "ontem" e "posso". A acentuação do vocábulo "alívio", retomando a regra de acentuação gráfica das paroxítonas terminadas em ditongo crescente. Todas as revisões foram acatadas por Fernanda na segunda versão, apenas não utilizou o verbo "está" mantendo "ta" em sua versão final, marcando a forma com que se comunica.

Acerca da adequação à pontuação, solicitamos que a estudante utilizasse vírgulas nos locais sinalizados, explicando a necessidade de seu uso. A escolha do ponto de exclamação após a palavra 'Verdade' justificou-se pela entoação da criança em sua leitura dramatizada; da mesma forma, atendeu-se à sua solicitação de encerrar o miniconto com reticências, de modo a deixar as reflexões em aberto para o leitor.

A professora da disciplina sugeriu à Fernanda que ela se colocasse com "autora de seu miniconto" e explorasse mais a emoção "talvez adicionando mais detalhes sobre o que seria deixar de fingir". Contudo, Fernanda apenas se colocou como autora de sua produção e respondeu, oralmente, ao questionamento docente: "as pessoas vivem fingindo", mas não acrescentou tais reflexões em sua produção.

Em sua segunda versão, após as intervenções docente, Fernanda demonstra a tomada da consciência autoral, não só por se denominar "autora" do miniconto, mas também pelos elementos apresentados em sua produção. Com relação ao tema da produção, ela responde, de forma poética, ao questionamento "O que é ser Maluquinho?". A construção composicional contém características do gênero miniconto pelo estilo da linguagem literária, uso de imagens, a quantidade de 147 caracteres³⁴, o que demonstra a brevidade que se espera. A narratividade é evidenciada pelo sujeito oculto "eu", indicando a primeira pessoa do singular e a autoria da estudante, contudo, marcando-se de forma implícita no texto, bem como o uso dos tempos verbais presente e pretérito perfeito. Há a marcação temporal com o uso do advérbio "ontem", mas que não determina um tempo e espaço específico da descoberta.

A intertextualidade com a série, com o conto e com a personagem *Menino Maluquinho* permeia a produção, tanto de forma verbal quanto não verbal. Por meio do uso da linguagem verbal a estudante compara a vida/realidade com um teatro, no qual pessoas fingem/encenam o

³⁴ Realizamos a contagem de caracteres a partir de cada letra, símbolo, pontuação e espaço apresentado nas produções dos participantes.

tempo todo. Na escolha imagética do personagem maluquinho, imponente com a mão direita por dentro do paletó/camisa em seu lado esquerdo, representa um gesto similar ao amplamente reproduzido de Napoleão Bonaparte (estadista e líder militar francês, que ganhou destaque após a Revolução Francesa) em seus retratos, o qual curiosamente é associado no imaginário popular como louco/maluco. A escolha da partícipe pode se dar a partir de duas explicações: i) associando a loucura atribuída à Napoleão ao personagem Maluquinho; ii) a postura imponente e desafiadora, características inerentes ao menino.

Assim, a partir das atividades prévias de leitura e do encaminhamento didático, a estudante demonstrou uma produção que atende, de forma geral, ao conteúdo temático, à construção composicional e ao estilo de linguagem (Bakhtin, 2016[1979]) esperado para o gênero miniconto multimodal e multissemiótico.

A sua participação foi evidente no decorrer das aulas, culminado em sua produção. A sua zona de desenvolvimento real (Vygotsky, 1991) é demonstrada a partir dos questionamentos, pelo desconhecimento do que seria o gênero miniconto multimodal e multissemiótico. No momento da *diagnose* inicial, Fernanda afirmou conhecer e ter lido minicontos, citando um exemplo de autor do gênero (questão “5. Você conhece alguém que já escreveu minicontos? Se você conhece, cite-o”), mas não apresentou o nome da obra ou uma justificativa. Ao ser questionada sobre o porquê de os minicontos atraírem os leitores, afirmou “porque rimam”, resposta que se aproxima mais do gênero poema, estudado em um momento anterior na disciplina.

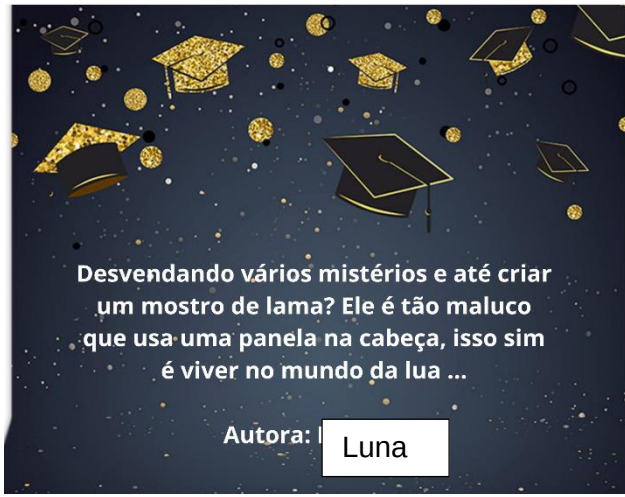
Na sequência das atividades prévias de leitura, houve a instrumentalização da discente por meio da apresentação de textos-enunciados pertencentes ao gênero miniconto, bem como atividades de leitura em que a estudante demonstrou uma atitude responsiva ativa com respostas adequadas aos questionamentos realizados na análise dos: Texto I – *O Mar*, de Lygia Fagundes Telles; Texto II – *O Dinossauro*, de Augusto Monterroso; Texto III – *Vendem-se sapatos de bebês, nunca usados*, de Ernest Hemingway, todos presentes na coletânea *Os Cem Menores Contos do Século*, organizado por Marcelino Freire (2004), e o Texto IV - *Branca de Neve Moderna*, de Karen Minato Eifler (2020),

Por fim, na escolha da preferência por série ou contos, em “3 Você gostou mais da série ou do conto? Por quê?” houve uma responsividade silenciosa, pois não respondeu à pergunta. Isso não significa que ela não compreendeu a pergunta, mas se trata de “[...] uma compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (Bakhtin, 2016[1979], p. 25).

Notamos a demonstração da resposta ativa de Fernanda em sua produção, evidenciando apropriações de conhecimentos por meio da intervenção com mediação docente na zona de desenvolvimento iminente, chegando, assim, à produção de um miniconto repleto de reflexão sobre o conteúdo em estudo.

O próximo texto-enunciado explorado é o de Luna:

Quadro 13- Produção do Miniconto de Luna

Desvendano varios mixterios e ate cria um monstro de lama? Ele é taao maluco que uza uma panela na cabeça iso é um viver no mundo da lua... Altora: Luna	 Desvendando vários mistérios e até criar um mostro de lama? Ele é tão maluco que usa uma panela na cabeça, isso sim é viver no mundo da lua ... Autora: Luna
--	--

Fonte: *Corpus da pesquisa* (2023).

Na primeira versão escrita por Luna também é possível observarmos marcas da fala na escrita estudantil, também algumas trocas de “s” por “z” pela questão fonética, ou a escrita com apenas um “s” na grafia do vocábulo “isso”, além da troca de “l” por “u”. Em suma, há a troca pela sonoridade na hipótese da ortografia padrão.

Realizamos a mediação de conhecimentos solicitando à Luna que revisse a ortografia das palavras - "Desvendano" para "Desvendando"; "mixterios" para "mistérios"; "uza" para "usa"; "iso" para "isso", "Altora" para "Autora", explicando que, muitas vezes, as palavras têm o mesmo som, contudo, sua escrita é convencionada socialmente. Questionou acerca da palavra “taao” se foi erro de digitação ou uso excessivo da linguagem *internetês*, nesse caso, a aluna ressaltou ser apenas um problema de digitação.

Sugerimos o uso do gerúndio em "cria" passando a ser "criando". Chamamos a atenção da estudante para o uso da vírgula, salientando a necessidade da separação de ideias deixando o texto mais claro, coeso e coerente. O uso do sinal de reticências de Luna é justificado da mesma forma de Fernanda, em que ela espera a resposta/opinião do leitor à afirmação dela de que “isso sim é viver no mundo da lua”.

Na tentativa de Luna refletir sobre sua produção foram feitos alguns questionamentos,

pensados pela pesquisadora e pela professora da turma, tais como: 1) O que você quis dizer com "desvendando vários mistérios"? Pode dar exemplos de quais mistérios são esses?; 2) Como o monstro de lama se relaciona com os mistérios que você está desvendando?; 3) O que faz o menino ser maluco? Pode descrever mais sobre ele?; 4) O que significa "viver no mundo da lua" para você? Como isso se relaciona com a história?; 5) Por que escolheu essa opção de imagem de fundo do seu miniconto?

Luna também respondeu na linguagem infantil aos questionamentos que “estava descrevendo as ações do menino maluquinho na série e sua opinião sobre ele e gostaria de saber se o leitor concordava”. Para finalizar, em 5, respondeu que utilizou “à noite para representar a descrição feita do mundo da lua”. Logo, a professora pediu para a estudante refletir sobre os questionamentos feitos, pela responsividade silenciosa apresentada por Luna em alguns das indagações realizadas pelas docentes. Além disso, ressaltamos a necessidade de a estudante observar se seu texto cumpriria as funções sociais e comunicativas expostas no comando de produção.

Em sua segunda versão, a criança consegue com a revisão docente adequar o seu miniconto em relação à grafia das palavras, bem como o uso de sinais de pontuações para a melhor compreensão do mesmo. Ela produziu seu miniconto a partir da sua compreensão sobre a série, a Elaboração Didática e a imaginação, utilizando uma linguagem mais envolta do contexto do dissertar do que do narrar. Ao responder ao questionamento “O que é ser Maluquinho”, apresenta outra pergunta e depois argumentos que justificariam o motivo da personagem ser considerada maluca. Desse modo, o texto-enunciado não atende à construção composicional (Bakhtin, 2016[1979]) do que se espera do gênero miniconto multimodal e multissemiótico, ao fugir da narratividade, dando ênfase no processo de pergunta e resposta.

A respeito do estilo da linguagem, há uma tentativa do uso de uma linguagem poética e breve (142 caracteres), em que se responde ao questionamento feito no encaminhamento de produção. Contudo, ao se propor a responder ao que foi perguntado, acaba dissertando sobre o porquê de o Menino ser considerado maluco, não estabelecendo relações com seu conhecimento prévio de mundo.

A produção da estudante é plausível com a sua resposta na Elaboração Didática sobre as características principais do gênero multimodal e multissemiótico miniconto, quando disse que seria “um texto breve”. Apesar de todo o trabalho com os elementos constitutivos do gênero em tela, Luna se atentou à brevidade na construção de seu texto. Na escolha do aspecto verbo-visual, apresenta algo peculiar, mas sem estabelecer relação direta com a série, com o conto ou,

até mesmo, com a Elaboração Didática, mas sim representa um céu estrelado com diversos capelos, o que pode ser relacionado com o fato do personagem Maluquinho viver no mundo da lua e com o âmbito de formação escolar.

Podemos observar que a estudante manifestou atitudes responsivas e indícios de apropriação de conhecimentos no decorrer das atividades preparatórias, contudo no momento da produção final evidenciou que essa apropriação ainda não estava consolidada, uma vez que o texto produzido não atendeu às convenções do gênero proposto. No questionamento “5 Você conhece alguém que já escreveu minicontos? Se você conhece, cite-o”, por exemplo, Luna demonstrou em sua zona de desenvolvimento real (Vygotsky, 1991) o desconhecimento do gênero miniconto.

Em seguida, no questionamento “7 Na sua opinião, os minicontos atraem leitores? Por quê?”, acreditava que os autores de minicontos são mais profundos, por terem que se expressar com menos palavras. Nas questões de interpretação dos minicontos apresentados, demonstrou atitude responsiva ativa com suas próprias compreensões lançadas ao texto-enunciado em análise. E a reflexão peculiar sobre a personagem Maluquinho, quando solicitada a “Descrever o que é ser maluquinho”, a aluna disse que é “ser chefe e dar ordens”. Assim, há a possibilidade de observar a compreensão discente sobre a temática em estudo, considerando que toda “[...] compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma e gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (Bakhtin, 2016[1979], p. 25). Portanto, são notáveis apropriações de conhecimentos ao longo do processo de ensino e aprendizagem da estudante.

A próxima produção em análise tem com autora a aluna Isabela:

Quadro 14 - Produção do Miniconto de Isabela

volta da escola com olho maior que a bariga fogo nu rabo e vento nus pes quem nao e maluquinho? isabela	 Voltar da escola, com o olho maior que a barriga, fogo no rabo e vento nos pés. Quem não é Maluquinho? Autora: Isabela
---	--

Fonte: *Corpus da pesquisa* (2023).

Na primeira versão escrita pela estudante é possível perceber a falta do “r” no verbo “Voltar”, bem como a hipótese da grafia de “barriga” apenas com um “r”. Há marcas de fala no uso dos vocábulos “nu e nus”, além da falta de acentuação. Outro aspecto relevante é a falta do uso de letras maiúsculas no início de frase e em seu nome (substantivo próprio).

As mediações docentes acerca da adequação do texto da aluna à variedade padrão da língua portuguesa consistiram em: i) trabalhar a ortografia das palavras “volta” para “voltar; “bariga” para “barriga”; ii) marcas de fala e escritura das palavras “nu” para “no” e “nus” para “nos”; iii) acentuação das palavras “pés”, por ser um monossílabo tônico terminado em “e” e em “não”.; iv) o uso da vírgula e ponto final para deixar o texto coeso e coerente, o separando em períodos.

Algumas perguntas feitas para Isabela foram: 1) Você pode descrever um momento específico que tenha vivido e que se relacione com o miniconto?; 2) Quais emoções você gostaria que o leitor sentisse ao ler sua história?; 3) Há algum personagem ou situação que você gostaria de adicionar para enriquecer a narrativa?

Em diálogo com a docente, a estudante afirmou descrever a sua rotina escolar, mas com base na obra e série vistos recentemente, também ressaltou, em 2, que “queria que os leitores também se identificassem com o menino maluquinho”. Em relação à 3, ela disse que “não, pois toda história é focada no menino maluquinho”.

Em sua segunda versão do miniconto, Isabela consegue adequar o seu miniconto a partir

da intervenção docente. A estudante Isabela inicia a sua produção respondendo ao questionamento do encaminhamento de produção textual (Geraldi, 1997) “O que é ser Maluquinho”, ao mesmo tempo, parafraseia parte do conto de Ziraldo (1980) lido em sala de aula, quando esse autor descreve o menino no conto com “fogo no rabo e vento nos pés”. Para finalizar a sua produção, a aluna lança outra pergunta “Quem não é maluquinho?”, fazendo referência ao conhecimento prévio de mundo de que todos têm um pouco dessa personagem. Essa estratégia linguística e responsiva ativa aponta para a tentativa de uma instauração de um diálogo com os seus possíveis leitores, até mesmo, estabelecendo uma identificação de todos com a personagem.

Com relação ao conteúdo temático em estudo, à construção composicional e ao estilo de linguagem, no texto-enunciado produzido, mescla-se a narração com a dissertação, pois, ao início, há uma tentativa de se responder à pergunta do comando de produção, há a brevidade, considerando seus 100 caracteres, e a inclusão de elementos não verbais. No tocante à imagem, a aluna seleciona uma em que demonstra a chegada do Menino Maluquinho em casa após a aula, o que condiz com o tema exposto na Elaboração Didática estudada e com o que é descrito na produção. Logo, a estudante atende de forma parcial ao que foi solicitado no encaminhamento de produção textual, com desvio apenas na construção composicional do gênero e estilo da linguagem ao dissertar ao invés de narrar (Bakhtin, 2016[1979]).

Desse modo, evidenciamos que na escola, a criança é muito mais condicionada a “explicar conceitos” do que para “arquitetar cenas”. O miniconto exige uma economia verbal e um estilo de linguagem complexo para quem está habituado ao modelo de resposta escolar padrão, pois é preciso utilizar-se do repertório linguístico, bem como da criatividade e da autenticidade.

Além disso, é preciso ponderarmos a recorrência de textos que tendem à dissertação em detrimento da narração, ou que hibridizam ambas as tipologias, fato esse que revela uma tensão intrínseca entre o encaminhamento de produção textual e a natureza do gênero miniconto. É provável que a indagação motivadora *O que é ser maluquinho?* tenha atuado como um gatilho condicionante, direcionando os estudantes do 5º ano a uma resposta de caráter definicional e argumentativo, em vez de disparar a construção de uma cena narrativa breve.

Sob a ótica da atitude responsiva, as crianças responderam de forma direta e coerente ao que lhes foi perguntado, utilizando as ferramentas linguísticas que lhes são mais familiares na cultura escolar: a explicação de conceitos. Assim, essa mescla tipológica não deve ser lida como um erro de percurso, mas como uma evidência da processualidade da escrita de sujeitos

que, embora em contato com uma proposta inovadora e multimodal, ainda mobilizam um repertório escolar consolidado de 'responder perguntas' para dar conta de um gênero literário desafiador.

Ao estabelecer o diálogo com o leitor, a estudante adentra na condição do Maluquinho, questionando quem não teria um perfil parecido ou próximo ao da personagem. Nesse viés, notamos a responsividade ativa, colocando-se nessa situação de interlocução, considerando que “Todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais” (Volóchinov, 2018[1929], p. 185). Sendo assim, a estudante concluiu seu texto na espera de uma resposta do leitor a partir da reflexão por ela realizada, seja verbalizada ou não.

Considerando a zona de desenvolvimento real de Isabela (Vygotsky, 1991), apesar de a estudante, no questionamento “5 Você conhece alguém que já escreveu minicontos? Se você conhece, cite-o”, afirmar ser conhecedora de autores de minicontos, a partícipe cita Lygia Fagundes Telles, que é, também, produtora de contos.

Nesse viés, há o processo de transmutação criativa do gênero discursivo conto que passa a ser miniconto (Zavam, 2012). Com a resposta da estudante, refletimos que a referência tida pelos estudantes demonstra esse estabelecimento de relações entre os gêneros. No que diz respeito à atração de leitores para o gênero miniconto (questão “7 – Na sua opinião, os minicontos atraem leitores? Por quê?”), Isabela afirmou acreditar que é pela condição de conter “poucas linhas e são interessantes”, portanto, o foco recai sobre a construção composicional e a concisão típica da era digital.

Em suas respostas sobre a compreensão dos minicontos em análise na Elaboração Didática, a aluna forneceu respostas esperadas, mas sem trazer algo além do dito, ou seja, não adentra ao contextual na atribuição de sentidos. Por fim, quando é questionada em “1 Descreva o que é ser um Menino Maluquinho.”, disse que é “ser diferente, otimista, aventureiro”, demonstrando as suas valorações com relação à personagem e, até mesmo, à descrição de pessoas consideradas maluquinas.

No quadro 15, visualizamos outro miniconto, produzido por Marcos:

Quadro 15 - Produção do Miniconto de Marcos

Enfrenta o mundo com um sorriso no rostu com amigo como bocão e julieta é ser maluco num mundo normal. marcos	 Entrentar o mundo munido de um sorriso no rosto junto de amigos como Bocão e Julieta, com certeza é ser Maluco em um mundo "normal" Autor: Marcos O ME MALUQU
---	---

Fonte: Corpus da pesquisa (2023).

Marcos, em sua primeira versão, apresenta a hipótese da grafia da palavra “sorriso” com apenas um “r”, além da repetição excessiva de “com”. Também apresenta marcas de fala “rostu, num” além de fazer uso da letra minúscula para grafar substantivos próprios e comete desvios de pontuação.

A revisão para adequação à variedade padrão da LP consistiu em: i) Ortografia das palavras “Enfrenta” para “Enfrentar”; “sorriso” para “sorrismo”; “num” para “em um; ii) Apresentar que são marcas de fala “rostu” para “rosto”; letra maiúscula em nomes/substantivos próprios “Julieta” e “Marcos”; iii) o uso das vírgulas para melhor compreensão textual e aspas para destaque de termos; iv) concordância nominal “amigos”, porque se trata de mais de um amigo; v) Evitar a repetição de “como”, a fim de melhorar a qualidade textual.

Alguns questionamentos realizados para reflexão discente foram: 1) Como você poderia reescrever seu texto de forma que o leitor compreenda o que realmente você quis dizer?; 2) A escolha das palavras está adequada para transmitir a emoção que você queria?; 3) Você acredita que a inclusão de mais detalhes sobre os personagens enriqueceria a narrativa?

Em sua segunda versão, Marcos realiza o acréscimo do vocábulo “munido” para demonstrar a forma como o personagem Maluquinho enfrenta o mundo com sorriso, além do conectivo “Com certeza” e sinais de pontuação, o que promovem a coesão e coerência textuais, bem como ênfase e valorização à palavra “normal”, retomando aos preceitos sociais do que se é

considerado como uma pessoa normal, o que pode ser uma resposta aos questionamentos feitos sobre os sentidos possíveis a partir da linguagem utilizada. Contudo, ao ser questionado sobre o acréscimo de personagens, em 3, Marcos afirma que “gostou apenas desses personagens que são os principais, por isso lembra só deles”.

A produção de Marcos também foi feita no aplicativo *Canva* com o uso da animação com o efeito de digitação, em que as letras aparecem em sequência, uma de cada vez com se essas fossem escritas instantaneamente. Fato esse que demonstra o uso da ferramenta digital com propriedade, visto que “[...] a linguagem e as ferramentas técnicas não facilitam simplesmente as formas de ação que irão ocorrer, mas alteram completamente a estrutura dos processos mentais” (Vygotsky, 1981, p. 137). O estudante também inicia o seu texto respondendo de forma dissertativa à pergunta do encaminhamento de produção “O que é ser Maluquinho”, contudo, há o estabelecimento de relações com o seu conhecimento prévio e vivências em uma tentativa de problematização de as pessoas procurarem o ideal de “normal”. Chama-nos atenção pelo fato da necessidade da amizade e vínculo entre pessoas com associação aos amigos da personagem Maluquinho - “Bocão e Julieta”. O aluno atenta-se à utilização de 131 caracteres, ou seja, a brevidade, e na produção da animação busca no verbo-visual apresentar a imagem da feição de Maluquinho feliz, o que retrata em seu texto.

A utilização da animação visa a promover a dinamicidade e movimento ao texto-enunciado, o que é compatível com a multiplicidades de linguagens e semioses com que os textos-enunciados circulam nas mídias sociais, elementos que contribuem para a “[...] criação de significação para textos multimodais contemporâneos e [...] a *pluralidade* e a *diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação” (Rojo, 2013, p. 14). A multimodalidade demanda a mobilização de diversas linguagens, “[...] de vários modos semióticos (som, imagem etc.), do formato do texto, das cores, de boxes, da presença de animações e movimentos, de áudios, de imagens, ou seja, requer um design do texto que pretende funcionar bem para determinada situação comunicativa” (Ribeiro; Coscarelli, 2023, p. 75).

Em seu diagnóstico inicial, Marcos afirmou em “5. Você conhece alguém que já escreveu minicontos? Se você conhece, cite-o”. conhecer o que seria um miniconto e também citou a autora Lygia Fagundes Telles. Podemos afirmar que essa escolha revela a transmutação criadora do conto para o miniconto e a relação estabelecida pelos estudantes com os conhecimentos prévios com o gênero discursivo conto já estudado em um momento anterior.

Na questão “7 Na sua opinião, os minicontos atraem leitores? Por quê?”, referente à

opinião sobre a atração dos leitores por minicontos, novamente o foco recaiu no quesito extensão. Nas perguntas de interpretação e de reconhecimento do gênero miniconto, Marcos forneceu respostas ativas e adequadas aos sentidos que os textos podem suscitar. Ele vai além ao ser questionado sobre o motivo de o mar não falar, na pergunta “3 Por que o mar disse “nada”?”, acerca da compreensão do *Texto I* de Lygia Fagundes Telles, quando destaca “nada no sentido de nadar igual a peixe e nada de não falar nada igual a mudo”. Mesmo que não tenha citado as classes gramaticais, faz a diferenciação, com exemplos de sua realidade entre o verbo de ação “nadar” e o pronome indefinido no sentido do não dizer algo, o que culmina com a compreensão do sentido global do texto. No questionamento “Descreva o que é ser um Menino Maluquinho.” realiza a responsividade silenciosa (Bakhtin, 2016[1979]), a qual não ocorreu em um primeiro momento quando foi questionado, mas compareceu no início de sua produção.

Assim, consideramos que Marcos atendeu parcialmente ao encaminhamento da produção textual, com desvios na construção composicional e no estilo de linguagem ao dissertar respondendo apenas à pergunta do comando ao invés de iniciar uma narrativa literária (Bakhtin, 2016[1979]).

O miniconto produzido por Manoel é o próximo a ser analisado.

Quadro 16- Produção do Miniconto de Manoel

Ter muito amigos, participa de muitas brincadeira, fazer muitas travesuras, ter muito animais, ter muitos brinquedos, o que mais um maluko ia quere Manoel	“Ter muitos amigos, participar de muitas brincadeiras, fazer muitas travessuras, ter muitos animais, obter muitos brinquedos, o que mais um maluco iria querer?”. Autor: Manoel 
--	---

Fonte: *Corpus* da pesquisa (2023).

Manoel não utiliza o “r” ao final do verbo “participar”, nem ao final do texto em “querer” e não realiza a concordância do vocábulo “brincadeiras” ao retomar “muitas”. Apresenta a hipótese da escrita da palavra “travesuras”, realiza a repetição do verbo “ter” sem o uso de sinônimos. Por fim, faz a troca de “k” por “c” ao escrever a palavra “maluko”,

demonstrando indícios da linguagem internetês, típica do universo digital, além do mais estamos tratando de um gênero transmutado e literário, permitindo certas licenças na escrita. Por fim, não se atenta na marcação de seu nome junto à sua função social como sujeito produtor do miniconto, bem como ao uso do ponto para finalizar sua produção.

A pesquisadora juntamente com a professora indicou, a partir da primeira versão apresentada por Manoel, alguns aspectos a serem revistos, dentre eles: i) A ortografia das palavras “travessura” para “travessuras” e “maluko” para “maluco”, considerando que, no segundo caso, o fato poderia se dar para além da hipótese de escrita, pois é comum essa grafia ser utilizada na linguagem *internitê*; ii) concordância nominal do período “participa de muitas brincadeira”; iii) fala na retirada do “r” ao final as palavras, adequando-as.

Orientamos ao estudante que ele precisava se colocar na posição de autor de seu texto, por isso, era preciso marcar-se assim em sua produção. Também fizemos alguns questionamentos: 1) Por que você acha que ter muitos amigos, brincadeiras, animais e brinquedos é algo que alguém consideraria “maluco” querer? Existe alguma razão especial por trás dessa escolha de palavras?; 2) Você acha que essa frase se aplica apenas a crianças ou adultos também podem querer essas coisas?

Em resposta do primeiro questionamento, o estudante disse que descreveu “o que o personagem maluquinho tinha e o fazia especial”; na segunda pergunta afirmou que “acredita que todos gostariam de ter isso, claro que adulto não quer brinquedo, mas objetos, conquistar coisas”.

Já na segunda versão, Manoel realiza as adequações necessárias tanto em relação à grafia das palavras como a coesão e coerência textual. Inicia seu texto respondendo ao encaminhamento de produção textual “O que é ser Maluquinho” de forma dissertativa com verbos no infinitivo e finaliza o texto com a pergunta ao leitor (público-alvo), “o que mais um maluco iria querer?”, incitando o estabelecimento de um diálogo com seus possíveis interlocutores (Bakhtin, 2016[1979]).

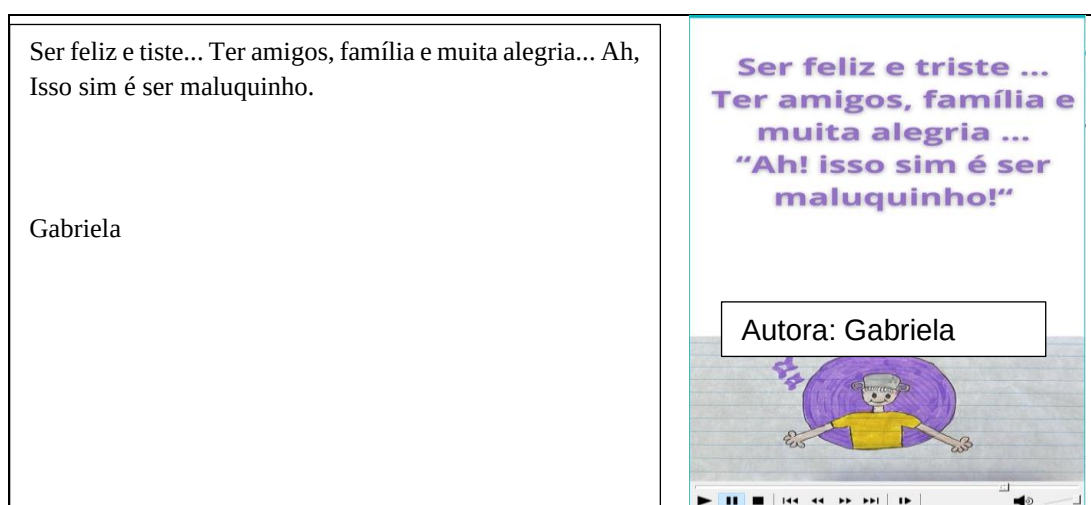
Em sua descrição, Manoel demonstra o que é ser maluquinho e as atividades realizadas pelo estudante cotidianamente, enunciando isso a partir de seus conhecimentos prévios de mundo. A escolha visual do estudante representou a personagem em pauta, mas não estabeleceu relação com o que é dito por ele. Assim, evidenciamos uma produção dissertativa com ênfase em resposta, com tentativa da linguagem poética e na brevidade com 158 caracteres, tônica presente em diversas produções. Logo, há lacunas na compreensão da construção composicional, no estilo da linguagem do gênero miniconto e, apesar de não fugir ao tema, não

apresenta em sua produção o uso adequado do recurso visual, não sobressaindo a superficialidade, objetivando atender ao conteúdo temático (Bakhtin, 2016[1979]).

Os aspectos linguísticos, como o uso dos verbos *ter*, *ser*, *obter*, evidenciam o fato da necessidade de se possuir algo ou alguém, o que está alinhado ao ideal social imposto do capital, em que se precisa *ter* para *ser* algo. O estudante faltou no decorrer das atividades prévias, mas, inicialmente, afirmou em “5. Você conhece alguém que já escreveu minicontos? Se você conhece, cite-o”. não conhecer minicontos, isso revela indícios de apropriações do gênero a partir de sua produção, mesmo que de forma superficial, ao ser comparada com sua diagnose inicial (Vygotsky, 1981).

No quadro 17, visualizamos a produção da estudante Gabriela.

Quadro 17 - Produção do Miniconto de Gabriela



Fonte: *Corpus* da pesquisa (2023).

A estudante Gabriela pode ter apresentado uma inadequação de digitação ao grafar a palavra “triste” em sua primeira versão, e comete uma troca no uso de pontuação na escolha da vírgula ao invés do ponto de exclamação para o uso da interjeição “Ah!”.

Acerca de aspectos relacionados à variedade padrão da LP, nós apenas chamamos atenção para a exclamação no uso da interjeição “Ah” ao invés da vírgula, explicando o sentido que a vírgula tem e o uso da exclamação para chamar a atenção do leitor, marcando sua entoação valorativa. Solicitamos para a adequação do uso de letra maiúscula no pronome “Isso”, que naquele contexto era minúsculo.

Já acerca do conteúdo, orientamos Gabriela a partir dos seguintes questionamentos: 1) Por que não traz mais personagens para a sua narrativa?; 2) Quem seria o narrador de sua

história?; 3) Por que você escolheu apresentar esses elementos (felicidade, tristeza, amigos, família, alegria) em conjunto?; 4) A frase "Ah! isso sim é ser maluquinho!" é uma conclusão ou uma reflexão?

Em sua produção final, realizou adequação de seu texto, ao ser questionada por trazer personagens para a narrativa destaca “não se lembrar mais sobre eles”; destacou estar narrando a sua própria história e, em 3, afirmou que “o maluquinho é como nós, ele nos representa, por isso descrevi assim”. Por fim, em 4, dissertou ser os dois, mas é “a minha opinião sobre isso, quem for ler pode concordar ou não”.

Ela inicia a sua produção respondendo, de forma dissertativa, ao enunciado proposto “O que é ser Maluquinho”. Emprega verbos no infinitivo – ser e ter – de forma a apresentar um dualismo dos sentimentos, pois ninguém é feliz ou triste o tempo todo, representando a complexidade da vivência humana e demonstrando indícios, a partir de conhecimentos prévios de mundo, de sua compreensão da vida. Por essa razão, a sua produção consiste em descrever o que é ser maluquinho para si, de forma a responder à pergunta “O que é ser Maluquinho?”, do encaminhamento de produção (Geraldi, 1997).

Além disso, a estudante fez uso do recurso da animação, o que evidencia o conhecimento da funcionalidade do aplicativo *Canva* e a necessidade do trabalho com as ferramentas digitais nessa etapa de ensino, pois os alunos são sujeitos imersos no contexto digital, por isso, é relevante serem multiletrados (Rojo, 2013; Rojo; Barbosa, 2015), a fim de atuarem socialmente de modo adequado a distintas situações de interação.

No entanto, Gabriela foge à construção composicional do miniconto com relação à narratividade ao abranger de forma poética e literária o conteúdo temático em estudo. Ela atentou-se para a brevidade (98 caracteres), mas o estilo de linguagem não apresenta narração e a escolha não verbal apenas representa a personagem Menino Maluquinho em evidência com os braços abertos, demonstrando uma postura acolhedora. O desenho é feito pela estudante, o qual representou o personagem em estudo.

A respeito de suas respostas nas atividades prévias até o processo de produção do texto-enunciado, inicialmente, a estudante afirmou, na questão “5 Você conhece alguém que já escreveu minicontos? Se você conhece, cite-o”, que desconhecia o que seria um miniconto. Na pergunta “7 Na sua opinião, os minicontos atraem leitores? Por quê?”, sobre o motivo do atrativo dos leitores pelos minicontos, a estudante destaca que é por “trazerem curiosidade”, devido ao fato da brevidade e da necessidade de explorar o extralinguístico e conhecimentos prévios dos acontecimentos de mundo para a sua compressão.

No momento de refletir sobre os minicontos: Texto I – *O Mar*, de Lygia Fagundes Telles; Texto II – *O Dinossauro*, de Augusto Monterroso; Texto III – *Vendem-se sapatos de bebês, nunca usados*, de Ernest Hemingway, todos presentes na coletânea *Os Cem Menores Contos do Século*”, organizado por Marcelino Freire (2004), e o Texto IV - *Branca de Neve Moderna*, de Karen Minato Eifler (2020), nas perguntas de leitura, ela respondeu de forma adequada aos questionamentos e, por fim, ser indagada acerca do que seria ser um maluquinho, descreveu as ações ser “otimista e aventureiro”, demonstrando a sua crença do que seria ter essa característica.

Evidenciamos com esse comparativo entre atividades prévias e produção do miniconto alguns indícios de apropriação desse gênero, mas também é perceptível a lacuna que aponta para a necessidade da continuidade do trabalho com o gênero multimodal e multissemiótico miniconto para o alcance adequado da zona de desenvolvimento iminente (Vygotsky, 1991).

O comparativo entre as atividades prévias e a produção final do miniconto funciona como um termômetro do desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos estudantes. Enquanto as atividades iniciais revelam o Nível de Desenvolvimento Real — marcado por um repertório de escrita escolarizado e, por vezes, limitado pela realidade social imediata —, a tentativa de produzir um miniconto multimodal projeta o aluno para a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI). Os indícios de apropriação do gênero, manifestados na escolha de recursos multissemióticos e na busca pela concisão, demonstram que a Elaboração Didática atuou como andaime para novos letramentos. Contudo, a persistência de lacunas, como a tendência à dissertação motivada pelo comando de produção textual e a dificuldade em preencher os vazios do texto, não deve ser vista como falha, mas como evidência de que as capacidades de síntese e de abstração estética estão em processo de maturação. Como postula Vygotsky (1991), o aprendizado precede o desenvolvimento; portanto, essas lacunas demarcam exatamente onde a mediação docente deve continuar insistindo para que o potencial criativo e crítico do estudante se consolide com autonomia plena.

A seguir, analisamos a produção conjunta de Paulo, José e Maurício. Isso aconteceu, como já pontuado, pela falta de *chromebooks* para cada aluno da turma.

Quadro 18- Produção do Miniconto de: Paulo, José e Maurício

O que é ser Maluquinho? ser Maluquinho é faze bagunça não fica queto na sala de aula gosta de brinca não obedece a mãe mata aula fazeno bagunça não dormi pra brinca. E nos jogos em permisao da mãe é se diverti e ser legal. Paulo, Jose e Mauricio.	
--	--

Fonte: *Corpus da pesquisa* (2023).

Paulo, José e Maurício produziram a primeira versão apresentado a hipótese fonética do vocábulo “faze” ao invés de “fazer” e demonstraram marcas de fala com a falta do “r” no verbo do infinitivo “fazer”, “obedecer”, “dormi”, “brinca”, “divertir” e os desvios da norma padrão nas grafias “queto”, “fazeno” e “permisao”, demonstrando a tentativa da escritura da palavra de acordo com as suas percepções.

Com a finalidade de realizar a revisão dos aspectos necessários na primeira versão, realizamos as seguintes intervenções: i) uso de letra maiúscula após o ponto de interrogação; ii) a escrita correta das palavras “faze” para “fazer”; “queto” para “quieto”; “gosta” para “gostar”; “obedece” para “obedecer”; “mata” para “matar”; “fazeno” para “fazendo”; “dormi” para “dormir”; “pra” - “para”; “permisao” para “permissão; iii) o uso da vírgula e ponto final a fim de organizamos o texto, possuindo, assim, maior fluidez; iv) marcar autoria.

Para além dos aspectos linguísticos, trabalhamos com questionamentos acerca da produção estudantil: 1) Quais são os personagens do seu texto?; 2) Quem é o narrador?; 3) Essa seria a sua definição pessoal do que é ser maluquinho, que tal explorar em seu texto mais elementos da obra e da série estudada?

Na segunda versão, os autores conseguem adequar quase todos os aspectos de linguagem apontados, contudo ao ser perguntado, em 1, acerca dos personagens, os estudantes falaram que trataram do “Menino Maluquinho em seu texto”, sendo o narrador, questionado em 2, “eles próprios”, mas, podemos observar que eles enunciam em primeira pessoa, apenas descrevem ações. Por fim, em 3, afirmaram que para eles “essas ações era ser maluquinho, levando para as suas vidas”.

Os estudantes produziram seu texto-enunciado, iniciando pela repetição da pergunta do encaminhamento de produção textual como “título” do texto, aspecto que retoma os gêneros escolares³⁵ com os quais têm contato recorrente. Atentaram-se para a descrição com verbos também no infinitivo “ter” e “ser”, remetendo a experiências pessoais do que é ser maluco, algo positivo para eles, fato que representa a faixa etária dos estudantes. O miniconto contém 245 caracteres, sendo adequado à quantidade preestabelecida no encaminhamento de produção textual. Há o uso de *emoticons* como indicador de sentimento/emoção, e a imagem representa a personagem-tema, mas não existe algo específico da descrição realizada. Assim, há características do texto descritivo, o que realiza a fuga do que se espera do gênero miniconto multimodal e multissemiótico, tanto no tocante ao atendimento ao conteúdo temático, à construção composicional e ao estilo de linguagem (Bakhtin, 2016[1979]). Ademais, apresenta a temática estudada na Elaboração Didática de forma superficial.

Observamos que, nesta etapa da produção, a dissertação deu lugar à descrição, evidenciando uma transição na tipologia textual utilizada pela estudante. Embora diversos minicontos tenham sido apresentados previamente, constatamos que a construção do enunciado motivador — elaborado em formato de pergunta — induziu os alunos ao desvio da sequência narrativa. Esse fenômeno comprometeu a adequação ao gênero miniconto multimodal e multissemiótico, afetando tanto a construção composicional quanto o estilo de linguagem (Bakhtin, 2016 [1979]), uma vez que a natureza interrogativa do comando privilegiou a caracterização descritiva em detrimento da progressão de ações própria do narrar.

Quando questionados no momento de diagnóstico inicial, na pergunta “5 Você conhece alguém que já escreveu minicontos? Se você conhece, cite-o”, os três estudantes destacaram “não conhecer minicontos”. Em “7. Na sua opinião, os minicontos atraem leitores? Por quê?”, Maurício respondeu “porque se lê um miniconto rápido”, ou seja, salientou a agilidade que a modernidade exige para a realização de ações e que os minicontos acompanham essa dinamicidade. José chamou a atenção para a questão da autoria: “são autores profundos”, pois dizem muito em poucas palavras, transformando-as em uma história, em que apenas um leitor atento consegue explorar a dimensão contextual. Por fim, Paulo diz de forma geral “porque são bonitos”, sem muita elaboração de sua compreensão.

³⁵ Compreendemos por tipos de textos que são trabalhados como práticas produzidas na e para a escola, abrangendo esferas orais e escritas. Sob esse viés, consideramos tanto os gêneros consagrados no âmbito escolar quanto aqueles oriundos da vida social que são adaptados para o ensino. Essa perspectiva alinha-se às discussões contemporâneas que distinguem os gêneros próprios da escola daqueles apropriados pela escola, resultantes de processos de escolarização ou didatização.”

Essas características da dinamicidade e do processo de consciência autoral reconhecidas pelos estudantes, a partir da leitura de minicontos, mais especificamente sobre *O Mar*, de Lygia Fagundes Telles, corroboram os elementos dos minicontos, que são

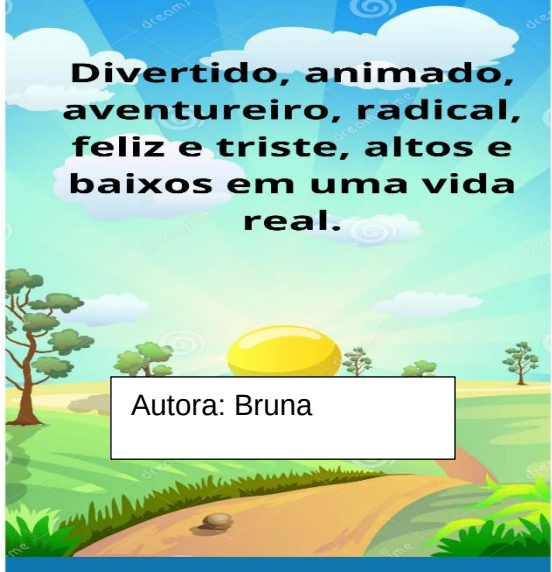
Textos concisos que possuem intensa significação e narratividade, e que fogem do convencional, os microcontos apresentam diálogo ininterrupto com o contemporâneo [...]. O discurso é sucinto, um recorte cirúrgico no tumultuado cotidiano do final do século XX e deste início do XXI, o que provoca inquietação no leitor e o exige na coautoria (Martins, 2011, p. 275).

Os aspectos apontados por Martins (2011) foram percebidos pelos estudantes na leitura analítica dos minicontos, a partir das perguntas de leitura que os fizeram refletir. A esse respeito, Paulo e Maurício demonstraram a atribuição de efeitos de sentidos aos enunciados estudados dentro do que a leitura dos textos permitiu, visto que, ao serem questionados em “1. Por que o mar disse “nada”?”, responderam “porque o mar não fala”. José ressaltou “nada”. A atitude responsiva desse aluno pode ser uma enunciação devolutiva de “nada” no sentido de a pessoa nadar ou de não compreensão da pergunta. Maurício, ao ser indagado em “4. Qual o objetivo em se confessar com o mar?”, acrescentou: “o mar não diz nada porque não é fofoqueiro”, personificando o mar com a ação humana de “fofocar”, isto é, cuidar da vida alheia a partir de comentários, muitas vezes, pejorativos. Paulo e José enunciaram “o mar não fala com ninguém”, sendo um ser considerado inanimado para os estudantes.

Para finalizar, ao serem questionados sobre a temática em estudo, o que é ser maluquinho, na pergunta “1 Descreva o que é ser um Menino Maluquinho”, Maurício e Paulo afirmaram “ser maluquinho é ser diferente, otimista e aventureiro”, características atribuídas por eles à personagem em foco, ao passo que José demonstrou uma atitude responsiva silenciosa que surgiu apenas em sua produção coletiva.

O próximo texto-enunciado alvo de reflexão foi elaborado por Bruna:

Quadro 19- Produção do miniconto de Bruna

Divertido animado aventureiro radicau feliz e triste autos e baixos em uma vida real. Autora: bruna	
---	--

Fonte: *Corpus* da pesquisa (2023).

Bruna, em sua primeira versão, apresentou suas hipóteses de escrita ao grafar “aventureiro” para “aventureiro” e “radicau” ao vocábulo “radical”. Além da semelhança fonética, vale ressaltar que a estudante está no processo de aquisição da escrita, portanto, despontaram-se dúvidas em relação à grafia das palavras. Ao assinar seu nome, substantivo próprio, o faz com letra minúscula, mas como aspecto positivo já determina a sua posição social como autora do miniconto produzido.

Em sua segunda versão, adequa os aspectos listados, a partir das revisões que realizamos em sua produção: i) uso da vírgula para listar os elementos/características descritas; ii) ortografia das palavras “aventureiro” para aventureiro” e “radicau” para “radical”, “autos” para “altos”, em que no primeiro caso se dá por marcas de fala na escrita, nos subsequentes pela sonoridade aparente de “u” e “l” aspecto explicado à criança; iii) por fim, ressaltamos a necessidade de se grafar substantivos próprios (nomes de pessoas, lugares, estados, dentre outros) com letra maiúscula.

Na sequência, fizemos questionamentos sobre a produção, a fim de levar à estudante a refletir sobre o seu texto: 1) Quem é a personagem da história?; 2) Quem narra os fatos descritos?; 3) Em sua produção, como podemos observar elementos da série e obra estudados?; 4) O que a impulsionou para escolha dessa imagem de fundo?

Bruna, iniciou, afirmando que o personagem a qual fazia referência era o menino

maluquinho e, em 2, que a narradora “era ela”, mas sem se marcar no texto. Na sequência, em 3, afirmou que “essas são atitudes/personalidades da personagem O Menino Maluquinho, pelo menos foi o que entendi”. Ao ser questionada, em 4, sobre a escolha do fundo de sua produção, a estudante destacou que “gostou da imagem, e que a natureza representa a vida”.

A partícipe como diversos estudantes, descreveu “O que é ser Maluquinho”. O aspecto visual pode estabelecer relação com o conteúdo em estudo seja pela aventura, alegria, vida real, mas também se assemelha às mensagens de “bom dia” recebidas pelo aplicativo *WhatsApp*, não apresentando uma relação direta com a personagem Maluquinho. Assim como Gabriela, Bruna fez uma relação entre sentimentos cotidianos de ser “feliz e triste” de forma paradoxal, ressaltando ainda os “altos e baixos em uma vida real”, ou seja, o paradoxo do ser e existir humano que é permeado de sentimentos. No geral, o seu texto-enunciado é apenas descritivo, foi escrito de forma breve, com 90 caracteres, não atendendo de forma adequada à construção composicional e ao estilo de linguagem no gênero miniconto multimodal e multissemiótico (Bakhtin, 2016[1979]). Embora não tenha fugido ao tema da Elaboração Didática, não abrangeu, em sua totalidade, o conteúdo temático estudado no decorrer das aulas.

Em suas atividades prévias de leitura, ao ser questionada sobre o conhecimento de minicontos “5. Você conhece alguém que já escreveu minicontos? Se você conhece, cite-o”, elegeu Lygia Fagundes Telles, e, na questão “7 Na sua opinião, os minicontos atraem leitores? Por quê?” disse que a atração dos leitores ao gênero miniconto acontece “porque eles rimam e são pequenos”. Desse modo, houve o reconhecimento/comparação com o gênero estudado anteriormente com a turma, o poema, bem como estabeleceu o foco em sua extensão e dinamicidade.

Nas questões interpretativas dos minicontos em análise, respondeu de forma adequada, juntamente com os demais, sem acrescentar novas informações. No caso das características do que é ser maluquinho, na pergunta na pergunta “1 Descreva o que é ser um Menino Maluquinho” definiu essa característica como “ser diferente, otimista, aventureiro”. Em “3) Você gostou mais da série ou do conto, por quê?”, a discente afirmou preferir a série por conter imagens, respondendo de forma ativa à preferência do gênero elencado para estudos devido ao contato direto com as mídias sociais e por ser um texto-enunciado contemporâneo, o qual acopla diversas linguagens. O trabalho com esses textos-enunciados no contexto escolar precisa ser visto como um desafio a ser enfrentado, e não um impedimento (Rojo; Barbosa, 2015), visto que fazem parte do cotidiano e do convívio diário, propiciando uma aprendizagem significativa a partir de suas vivências.

Em seguida, temos o miniconto de Pâmela:

Quadro 20 - Produção do miniconto da aluna Pâmela

Ah agora é maluquise Ter o coração bon e ser educado nunca se senti triste e aproveita a infância? Atora: Pamela	Autora Pâmela  Ah agora é maluquice! Ter o coração bom e ser educado. Nunca se sentir triste e aproveitar a infância? ...
---	---

Fonte: *Corpus da pesquisa* (2023).

Pâmela demonstra em sua primeira versão alguns desvios “maluquise”; “bon” em sua hipótese inicial de escrita, bem como a falta de acentuação na palavra “coração” que pode se dar pela habituação com o uso do *chromebook* para desempenhar suas produções, além da falta do “r” no verbo no infinitivo sentir “senti”, aproximando-se da fala, até mesmo, com a escolha do uso da interjeição “Ah” para iniciar o seu texto. Ademais, realiza a confusão entre os termos autora e atora, os quais possuem sentidos diferentes, no primeiro uso indica autoria e no segundo o feminino incorreto de ator, que seria atriz, comumente utilizado na variedade informal da Língua Portuguesa.

Para auxiliá-la na revisão, realizamos as seguintes indicações: i) revisão ortográfica das palavras “maluquise” para “maluquice”; “bon” para “bom”; ii) falta de acentuação na palavra “coração”; iii) escrita adequada dos verbos “sentir” e “aproveitar”, marca de fala comum a retirada do “r” ao final das palavras; iv) para além da correção gramatical/ortográfica houve a explicação da semântica do que seria uma atora (novela/filme) e autora (escritora/produtora); v) apontamos o uso da vírgula, bem como sinais de pontuação para a adequação textual.

Como questionamentos mais abrangentes sobre o conteúdo textual, lançamos as seguintes inquietações: 1) Quem seria o narrador e a personagem apresentada no texto?; 2) De que forma a sociedade ou o contexto em que a história se passa pode considerar "maluquice"

ter um bom coração e ser educado? O que te levou a essa ideia?; 3) A frase "Nunca se sentir triste" é literal ou uma hipérbole (aumento/exagero da situação), por que será que é possível isso acontecer?; 4) Em sua produção, existe um conflito implícito entre a "maluquice" de ser bom e educado, aproveitar a infância e a realidade do mundo?

Em sua segunda versão realiza a revisão dos aspectos linguísticos destacados e responde, em 1, que ela seria a narradora e a personagem descrita era o menino maluquinho. Destacou, em sua resposta da 2, que “no mundo de hoje os bons não são valorizados, por isso resolveu fazer uma crítica a tudo isso”. Na resposta referente ao questionamento 3, no momento de sua escrita “pensou no personagem maluquinho”, mas a professora interveio citou momentos em que ele ficou triste na série, logo, chegou à conclusão que seria o aumento/exagero da situação. Para finalizar, em 4, afirmou que “sim, porque hoje é difícil crianças que conseguem ser boas, educadas e aproveitar a infância”.

A estudante produziu seu miniconto por meio de um monólogo ao responder ao questionamento “O que é ser Maluquinho?” de forma poética e indireta. No tocante ao conteúdo temático, utilizou-se do recurso imagético da personagem Maluquinho de forma imponente, o que também acontece em sua narração. O estilo da linguagem é breve, com 102 caracteres, e literário, ao promover a reflexão ao leitor e público-alvo sobre o significado de ser maluco, haja vista a instauração de um questionamento, por meio do uso ponto de interrogação e reticências para a reflexão do leitor, promovendo uma atitude responsiva em sua leitura, considerando que,

Em cada ato discursivo, a vivência subjetiva é eliminada do fato objetivo da palavra-enunciado dita; já a palavra dita, por sua vez, é subjetivada no ato da compreensão responsiva, para gerar mais cedo ou mais tarde uma réplica responsiva (Volóchinov, 2018[1929], p. 140).

Para Pâmela, as atitudes da personagem Menino Maluquinho, classificadas como malucas, na verdade, são comuns e indicam o aproveitamento da infância, que seria a sua faixa etária. Isso se alinha ao tratamento do conteúdo temático na produção de miniconto em contexto escolar. O posicionamento da estudante revela uma aguçada percepção crítica ao ressignificar o conceito de 'maluquice' atribuído à personagem. Para a aluna, as atitudes do Menino Maluquinho não são desvios, mas manifestações comuns e próprias da fruição da infância, alinhando-se ao que Bakhtin (201[1979]) define como uma compreensão responsiva ativa.

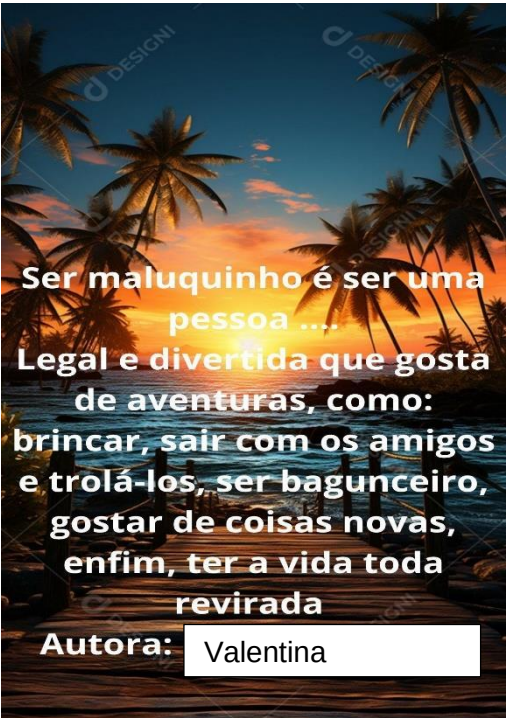
Ao identificar que ser 'maluco', nesse contexto, é sinônimo de aproveitar a vida em sua plenitude etária, Pâmela demonstra o domínio do conteúdo temático necessário para a produção do miniconto. Essa leitura indica que a estudante não apenas decodificou a obra de Ziraldo, mas

realizou uma transposição valorativa: ela valida a experiência da criança de escola pública como um sujeito que tem direito ao brincar e ao inventar. Sob a ótica da PHC (Saviani, 2011), esse movimento representa a passagem de uma visão sincrética (o maluco como algo estranho) para uma visão mais elaborada e consciente da realidade social e geracional em que está inserida.

A aluna esteve em uma viagem na maior parte dos encontros do desenvolvimento da Elaboração Didática, mas em um primeiro momento, ao ser questionada sobre o conhecimento do que seria um miniconto (pergunta “5 Você conhece alguém que já escreveu minicontos? Se você conhece, cite-o”), apresentou uma resposta negativa. A partir de sua produção, é possível observar as lacunas da falta de realização das atividades prévias, impactando a apropriação de seu conhecimento. Por meio do texto-enunciado produzido pela estudante, ela questiona a percepção social do que se consideraria ser maluquinho em forma de monólogo e já se posicionando quanto ao assunto para o seu público-alvo.

Continuando a análise do *corpus*, observamos a produção da aluna Valentina:

Quadro 21- Produção do Miniconto de Valentina

Ser maluquinho é ser uma pessoa... Legal e divertida que gosta de aventuras como: brinca, sai com os amigos e trola eles, ser baguncero, gosta de coisas nova enfim ter a vida toda regaçada Autora: Valentina	 Ser maluquinho é ser uma pessoa Legal e divertida que gosta de aventuras, como: brincar, sair com os amigos e trolá-los, ser bagunceiro, gostar de coisas novas, enfim, ter a vida toda revirada Autora: Valentina
--	---

Fonte: *Corpus* da pesquisa (2023).

Valentina também evidenciou a falta da compreensão do “r” utilizado ao final de verbos no infinitivo com a escrita “brinca” e “sai”. Demonstrou a falta do uso do pronome reto como objeto “trola eles”. Esse verbo é adquirido do vocabulário de Língua Inglesa *troll* (pessoas que

insultam/sacaneiam sem motivo). Faz a supressão da vogal “i” no termo “bagunceiro”, apresentando traços da fala e não pontua o final do texto.

Foram realizadas intervenções, as quais realizamos acerca dos aspectos: i) marca de fala na retirada do “r” ao final dos verbos “brincar” e “sair”; ii) ortografia correta da palavra “baguncero” para “bagunceiro”; iii) concordância nominal “coisas nova”; iv) uso da vírgula para enumerar as ações descritas; v) revisão do termo “regaçada”, pensando que é uma publicação infantil que circularia nas redes sociais. Ao realizarmos a mediação docente, Valentina conseguiu adequar tais aspectos em seu texto.

Em relação ao sentido global do texto, a questionamos: 1) Quem é o narrador do miniconto?; 2) Os personagens?; 3) Em que o aspecto visual escolhido se aproxima da obra ou da série em estudo?

Em sua reescrita, a estudante adequa os aspectos linguísticos apontados e faz a troca do termo “regaçada” por “revirada” ao se dirigir à vida. Acerca do narrador, na pergunta 1, afirmou “ser ela, mas não se forma marcada no texto”, a personagem, a qual ela recorre para sua produção é “o menino maluquinho”. Por fim, em 3, ressaltou acerca da escolha de tal aspecto visual por “pensar nessas características como se fosse uma viagem, pois são pontos positivos”.

A produção da estudante também demonstrou características a partir do questionamento “O que é ser Maluquinho?”, respondendo essa pergunta de forma literal. Esse fato pôde ser observado nas atividades prévias de leitura, quando ela descreve ser Maluquinho a partir do verbo “ser” de forma conjunta aos adjetivos “diferente, otimista, aventureiro”.

Ela emprega os verbos “ser” e “ter” no infinitivo e descreve ações cotidianas de uma criança bagunceira. Evidenciamos que a aluna recorreu às suas vivências e aos seus conhecimentos prévios para produzir seu texto-enunciado. Escreveu com 196 caracteres e utilizou um recurso visual que pode estabelecer relação com o conteúdo de sua produção, sendo esses a vivência de aventuras, passeios, viagens, dentre outros. No entanto, não utiliza um recurso imagético que estabelece relação direta com a série e o conto estudados.

Em suas respostas às atividades prévias de leitura, disse não conhecer o gênero miniconto, mesmo que tenha mencionado em “5. Você conhece alguém que já escreveu minicontos? Se você conhece, cite-o”, a estudante apenas citou “Lygia Fagundes Telles”. Com relação à pergunta sobre a atração dos leitores a esse gênero (pergunta 7 – “Na sua opinião, os minicontos atraem leitores? Por quê?”), respondeu-a positivamente, mas justificando de forma generalista e subjetiva “porque é muito legal”.

Nas atividades de compreensão dos minicontos lidos Texto I – *O Mar*, de Lygia

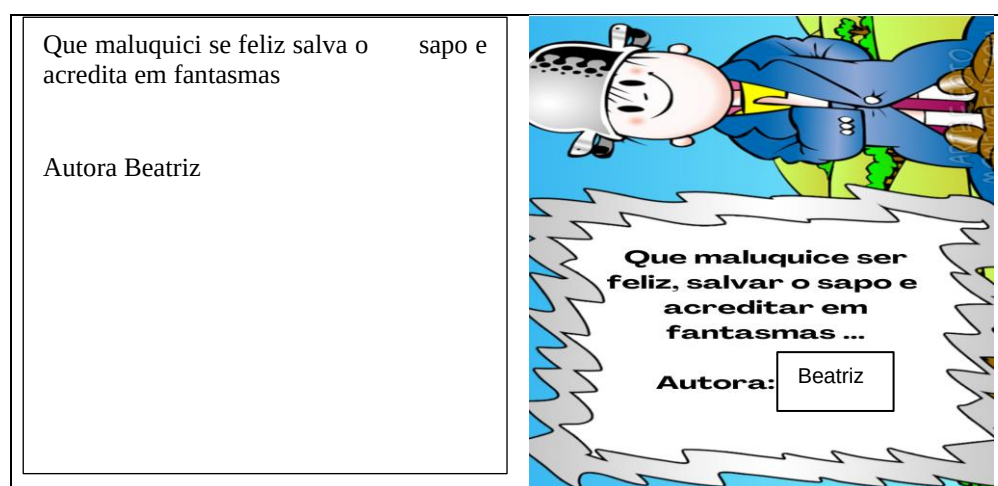
Fagundes Telles; Texto II – *O Dinossauro*, de Augusto Monterroso; Texto III – *Vendem-se sapatos de bebês, nunca usados*, de Ernest Hemingway, todos presentes na coletânea *Os Cem Menores Contos do Século*”, organizado por Marcelino Freire (2004), e o Texto IV - *Branca de Neve Moderna*, de Karen Minato Eifler (2020), forneceu respostas adequadas à leitura e à construção composicional do miniconto, apesar da ênfase na diferenciação do conto ser apenas na quantidade de palavras, não citando os aspectos verbo-visuais e a recuperação do extralinguístico, aspectos necessários à compreensão de um miniconto constituído por múltiplas linguagens.

Oliveira (2002) define múltiplas linguagens como aquelas presentes nas atividades pedagógicas e que são capazes de possibilitar a interação, representando “[...] sistemas de representação, essas linguagens estabelecem novos recursos de aprendizagem, pois se integram às funções psicológicas superiores e as transformam” (Oliveira, 2002, p. 182).

Esse fato ficou em evidência na resposta ativa da criança na produção do texto-enunciado em análise. Nesse sentido, atende de forma parcial o conteúdo temático, o estilo da linguagem e a construção do gênero miniconto multimodal e multissemiótico (Bakhtin, 2016[1979]).

A seguir, evidenciamos a produção da aluna Beatriz:

Quadro 22- Produção do miniconto de Beatriz



Fonte: *Corpus da pesquisa* (2023).

Beatriz, em um primeiro momento, apresenta a grafia falada da palavra maluquice, como pode ser observado acima, suprime o “r” dos verbos no infinitivo “ser, salvar e acreditar”, não realiza a pontuação final, bem como a utilização dos dois pontos entre a sua posição de autora do texto e seu nome.

Algumas das intervenções são: i) ortografia correta da palavra “maluquici” para “maluquice”; ii) marcação do “r” no final dos verbos “salva” passando para “salvar” e “acredita” em “acreditar”; iii) ponto final, uso de vírgula e dois pontos. Quanto ao aspecto geral da produção, questionamos: 1) Quem seria o narrador do texto?; 2) Qual o conflito e a personagem descrita?; 3) As ações descritas parecem estabelecer elementos da série, que tal narrá-los em sua produção?

Na reescrita Beatriz realiza as adequações quanto aos aspectos linguísticos, contudo, mesmo com as sugestões permanece com a primeira versão, sem ampliações. Quando foi questionada sobre o narrador, em 1, afirmou que “era ela”, de forma não expressa no texto. Sobre o conflito, na pergunta 2, sintetizou alguns acontecimentos para “montar seu miniconto”. No diálogo, respondendo à 3, afirmou que “melhoraria a sua produção”, contudo, esse fato não ocorreu na entrega da segunda versão.

A estudante Beatriz produziu um relato de opinião sobre a série na tentativa de abordar situações que ocorrem nela ao invés de se aproximar da linguagem literária. Nesse viés, fez referência às situações ocorridas nos episódios “1 - Sem Bagunça” e “13 - Carreta Fantasma”, quando solta o sapo na aula de Flatos, a fim de que seu amigo se torne livre (episódio 1) e ao andar com seus amigos em uma carreta fantasma, “aprontando todas” com seus novos amigos (episódio 13). Por esse motivo, Beatriz acredita ser “maluquice salvar o sapo e acreditar em fantasmas”, aproximando-se do conteúdo temático vivenciado no decorrer da elaboração didática. O estilo da linguagem é breve, pois o texto-enunciado é materializado em 66 caracteres, e há o emprego dos verbos no infinitivo (ser, salvar e acreditar), para descrever as ações do que seria para ela “ser maluquinho”.

O recurso visual é a imagem do Menino de forma ilustrada, remetendo à série e ao conto. Sobre a enunciação inicial lançada ao público-alvo, “Que maluquice ser feliz”, descreve ações que caracterizam o que seria considerado socialmente “ser maluco”, opondo-se, de forma irônica, e desmistificando tais preceitos impostos por crenças sociais, o que revela a sua posição como autora de seu texto: “[...] a) sua posição frente a determinado tema; b) seus argumentos para sustentar o ponto de vista; c) marcas de seu discurso sobre o tema discutido” (Menegassi, 2010, p. 85).

Também é necessário considerar o processo de ensino e aprendizagem demonstrado pela estudante no decorrer das atividades prévias de leitura. No diagnóstico inicial, Beatriz disse “não conhecer” o gênero miniconto em resposta à questão “5 Você conhece alguém que já escreveu minicontos? Se você conhece, cite-o”. Na pergunta “7 Na sua opinião, os minicontos

atraem leitores? Por quê?”, sobre a atração dos leitores por esse tipo de texto-enunciado, destacou que “não concorda, porque são feios”, logo, a sua justificativa foi simplista, sem fundamentos e baseada apenas no senso comum.

Nas atividades acerca da leitura e da compreensão do conteúdo temático, da construção composicional, do estilo de linguagem do gênero miniconto, a aluna evidenciou uma compreensão dos elementos, com respostas que exploram a dimensão contextual e, até mesmo, estabeleceu relações com seus conhecimentos prévios de mundo e de sua realidade social. Por exemplo, na interpretação do Texto III *Vendem-se sapatos de bebês, nunca usados*, de Ernest Hemingway, na pergunta “e) Por que os sapatos de bebês não foram usados”, Beatriz respondeu “porque são novos”. Ao ser questionada sobre a resposta, relatou que “em sua casa ela e os irmãos usam apenas sapatos usados, ninguém nunca teve sapatos novos”. Esse questionamento permitiu observar o nível socioeconômico e conhecer de perto a realidade vivenciada por Beatriz, marcada pela vulnerabilidade social. Esse fato fica ainda mais marcado em “f) Por que estão à venda?”, em que a resposta foi “não sei”, isso porque causa uma atitude responsiva de estranhamento à estudante pelo embate de realidade, já que não é de sua vivência ou de seu convívio social o ato de adquirir peças de vestuário efetivamente novas, pois em sua maioria, essas são usadas e provenientes de doações, seja por ações sociais ou de familiares. Logo, evidenciamos que o ato de comprar fica vazio no sentido da prática social da estudante, visto que ela não consegue interagir com o enunciado de forma plena.

Por fim, em “1. Descreva o que é ser um Menino Maluquinho.”, Beatriz descreveu ser maluquinho com as características “diferente, otimista, aventureiro”. A estudante, dessa forma, atende parcialmente à construção composicional e ao estilo de linguagem do gênero miniconto com sua produção. Ao analisarmos a sua realidade social, por meio da Elaboração Didática, são perceptíveis os avanços de apropriação de conhecimentos acerca do miniconto, despontando-se indícios de uma aprendizagem significativa, que considera o contexto experienciado pela estudante.

No Quadro 23 apresentamos a produção da aluna Elisa:

Quadro 23- Produção do Miniconto de Elisa

Se maluco é se terrível de FELIZ! Desde quando voce viro filosofo Autora: Elisa	 Ser maluco é ser terrível de FELIZ! Desde quando você virou filósofo? Autora: Elisa
---	--

Fonte: *Corpus da pesquisa* (2023).

Elisa, na primeira versão, apresenta a falta de acentuação nas palavras “você” e “filosofo”, também não pontua o final do texto e não marca o tempo verbal no pretérito do verbo “virou”, bem como o infinitivo do verbo ser, no início de seu miniconto. Portanto, acerca dos aspectos linguísticos, as docentes apontaram: i) acentuação nas palavras “voce” passando a ser “você” e “filosofo” para “filósofo”; ii) interrogação ao final do texto para realizar o questionamento.

Acerca do desenvolvimento textual, realizamos alguns questionamentos, a fim de levar Elisa a refletir sobre o seu miniconto: 1) Quem seria o narrador do texto?; 2) E os personagens?; 3) Como a felicidade se relaciona com a loucura?; 4) Você acredita que a sociedade vê a felicidade de forma diferente?

Em sua segunda versão, Elisa adequa os aspectos linguísticos, em relação aos questionamentos, afirmou, em 1, ser “a narradora do texto”. Em 2, que enuncia “inspirada na personagem Menino Maluquinho. Já em 3 destacou que “quem é feliz é visto como louco”, complementando responde à pergunta seguinte (4), “sim, a sociedade vê as pessoas felizes como doidas/malucas, porque nem todo mundo é feliz, né”.

Inicialmente, Elisa respondeu ao questionamento do encaminhamento de produção textual ao usar o verbo ser, no infinitivo, seguido da assertiva “terrível de feliz”, ou seja, brinca com os adjetivos “terrível”, pelas travessuras que a personagem realiza na série e no conto, e “feliz”, em caixa alta, para demonstrar a sua compreensão das atitudes da personagem ou, considerando o emprego da caixa alta no contexto digital, significar alguém “gritando” a palavra, ou, até mesmo, evidenciando como acredita ser esse sentimento a partir das atitudes expressas na série pelo Menino Maluquinho. Ela finalizou o seu texto-enunciado chamando a atenção do leitor/público-alvo com uma pergunta sobre o que é considerado ser maluquinho.

Notamos a capacidade da aluna em promover a reflexão sobre esse aspecto em sua produção, haja vista que o “[...] ato de se colocar em relação a um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos” (Rojo, 2009, p. 79).

A respeito do aspecto visual, a estudante utilizou a imagem da personagem com um semblante feliz, saltitante, representando a felicidade descrita. Nessa perspectiva, o conteúdo temático estabeleceu relação com o estudo da Elaboração Didática, o estilo de linguagem é breve (69 caracteres), marcado pela descrição (no uso do verbo ser) e, ao mesmo tempo, pelo questionamento. A construção apresentou lacunas no quesito narratividade, contudo, de forma geral, aproximou-se do que se espera da produção de um miniconto, considerando a “relativa estabilidade” do gênero (Bakhtin, 2016[1979]).

Elisa, ao ser questionada sobre o conhecimento prévio do que seria um miniconto, na questão “5 Você conhece alguém que já escreveu minicontos? Se você conhece, cite-o”, destacou “não conhecer”. Com relação ao motivo de esse gênero atrair os leitores, no questionamento “7 Na sua opinião, os minicontos atraem leitores? Por quê?”, a estudante respondeu “porque têm poucas linhas e são interessantes”. O destaque é para a rapidez na leitura, bem como o trato de um conteúdo interessante em poucas linhas, algo típico que pode ser visualizado na circulação social efetiva de textos-enunciados nas mídias sociais: textos curtos e que exploram aspectos verbo-visuais para a compreensão dos possíveis leitores.

Nas atividades prévias de reconhecimento do conteúdo temático, do estilo de linguagem e da construção composicional (Bakhtin, 2016[1979]), na análise dos Texto I – *O Mar*, de Lygia Fagundes Telles; Texto II – *O Dinossauro*, de Augusto Monterroso; Texto III – *Vendem-se sapatos de bebês, nunca usados*, de Ernest Hemingway, todos presentes na coletânea *Os Cem Menores Contos do Século*, organizado por Marcelino Freire (2004), e o Texto IV - *Branca de Neve Moderna*, de Karen Minato Eifler (2020), Elisa apresentou respostas adequadas e consonantes aos questionamentos. Quando foi indagada sobre a sua preferência entre a série e o conto, em “3. Você gostou mais da série ou do conto? Por quê?”, escolheu “a série, pois é muito legal, divertida e tinha áudio”. Novamente, é possível percebermos o reconhecimento de aspectos característicos de textos-enunciados multimodais, bem como a preferência por essa forma de leitura.

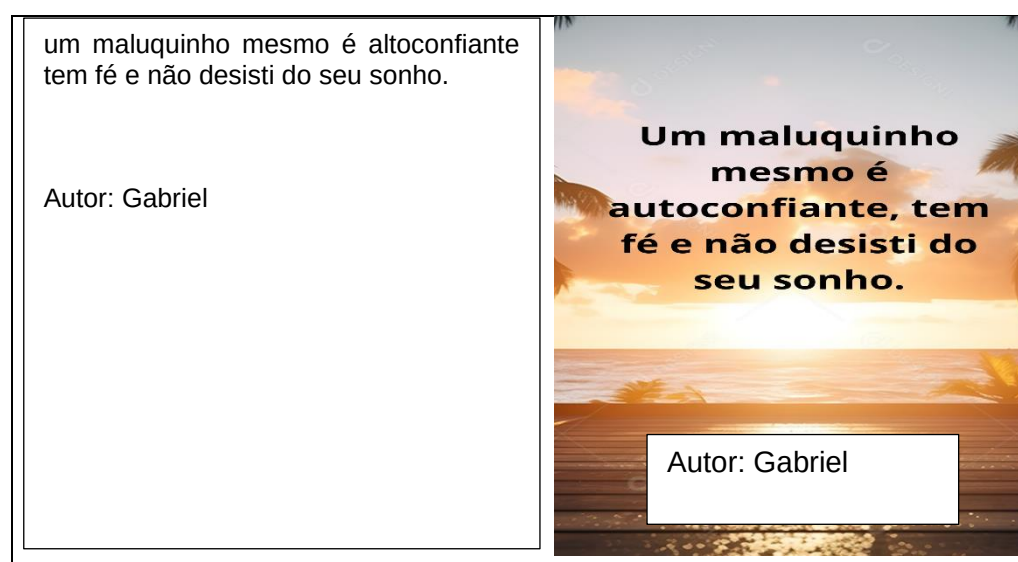
A esse respeito, Volóchinov (2018[1929]) postula que a linguagem é constituída por signos ideológicos, e que “qualquer fenômeno ideológico é dado em algum material: no som, na massa física, na cor, no movimento do corpo e assim por diante” (Volóchinov, 2018[1929]),

p. 94). Desse modo, como os enunciados são constituídos por esses signos ideológicos, cada signo se manifesta em um material, são constituídos por várias semioses, que podem se combinar e se materializar de formas diversas e únicas em conformidade com a situação de interação.

Ao final, no momento que é questionada sobre o que seria ser maluquinho, assim como os demais estudantes, utilizou as características “ser diferente, otimista, aventureiro”. O texto-enunciado proposto pela estudante recupera os elementos estudados no decorrer do desenvolvimento da Elaboração Didática, bem como há a tentativa da utilização de uma linguagem mais literária, a fim de se aproximar da construção de textos pertencentes à esfera artístico-literária.

Na sequência, analisamos a produção do aluno Gabriel:

Quadro 24- Produção do Miniconto de Gabriel



Fonte: *Corpus da pesquisa* (2023).

Gabriel iniciou a primeira versão de seu miniconto com letra minúscula e apresenta aglutinação na escritura da palavra “altoconfiante”, juntamente com a troca do “l” pelo “u” devido à sonoridade, também é apontado a troca das vogais “e” por “i”, comumente feita na fala na palavra “desisti”.

Alguns pontos de melhoria mencionados na revisão referente aos aspectos de linguagem foram: i) iniciar texto sempre com letra maiúscula; ii) necessidade do uso da vírgula para a compreensão textual; iii) a ortografia da palavra “altoconfiante” para “autoconfiante”.; iv) falta do “r” no verbo “desisti” passando, assim, para “desistir”. Em sua produção no aplicativo *Canva* adequa quase todas as inadequações mencionadas, contudo, manteve o “desisti” gravado de

forma equivocada.

Também indagamos o estudante acerca de: 1) Quem é o narrador do seu texto? E os personagens; 2) Por que você escolheu esse plano de fundo, o que ele significa para você relacionando ao seu texto?; 3) Você acha que essas qualidades são importantes para alcançar um objetivo? Por quê?

Em suas respostas Gabriel ressaltou, em 1, que o narrador “não está marcado no texto, mas é uma reflexão minha sobre o tema” e a sua reflexão se centra em “maluquinho”. Sobre a escolha do plano de fundo, em 2, disse que “escolheu esta imagem porque achei bonita e trouxe paz, esperança”. Por fim, afirmou em 3 que “sim, todos temos um pouco do maluquinho”.

Apesar de não utilizar os verbos “ter” e “ser” no infinitivo, o estudante, como os demais, iniciou o seu texto respondendo ao questionamento feito no encaminhamento de produção textual “o que é ser Maluquinho”. No entanto, não remeteu ao tema abordado na Elaboração Didática, apenas estabeleceu relação com os seus conhecimentos prévios de mundo sobre autoajuda. Seu miniconto contém 71 caracteres e utiliza uma imagem comum, mas sem relação com textos-enunciados explorados nas atividades propostas. Essa seleção realizada pelo estudante pode estabelecer uma interdiscursividade com mensagens que circulam via *WhatsApp*, o que demonstra uma seleção realizada pelo estudante na tomada de sua posição autoral, valorando seu discurso, a partir de suas vivências e mesclando, de certo modo, textos-enunciados com os quais tem contato, por meio de aplicativos de mensagens instantâneas, ocorrendo uma mistura de gêneros, pois o texto-enunciado em análise contém elementos narrativos e argumentativos ao mesmo tempo, desafiando as convenções tradicionais dos gêneros literários, em sua produção de um miniconto. O estudante tangencia o tema ser maluquinho; apresenta a personagem como alguém “autoconfiante” e utiliza o verbo “ter” para indicar sentimentos a partir dos substantivos abstratos “fé”, “sonho”.

Analisamos que imagem e o texto estão coerentes, porém, não houve indícios mais expressivos de apropriação do estudo realizado por intermédio da Elaboração Didática, pois o estudante estava de atestado e não participou do processo formativo, apenas dos encontros finais em que a produção do miniconto já estava acontecendo. Logo, o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo de linguagem (Bakhtin, 2016[1979]) tangenciam o miniconto, aproximando-se mais, por exemplo, de um texto-enunciado de autoajuda.

No Quadro 25, a seguir, visualizamos a produção do aluno Bernardo:

Quadro 25- Produção do Miniconto de Bernardo

Quero logo posso: Ser maluquinho ganha todos os jogos ter muito brinquedos e faze baguncinha kkk Autor: Bernardo.	 “Quero, logo posso: Ser maluquinho, ganhar todos os jogos, ter muitos brinquedos e fazer baguncinha kkk”... Autor: Bernardo
---	---

Fonte: *Corpus da pesquisa* (2023).

Bernardo, com os demais estudantes, grafou o verbo “ganhar e fazer” sem o “r”, representando a fala infantil, não utilizou os sinais de pontuação e, ao final do texto, fez uso da onomatopeia típica para representar uma gargalhada: “kkk”.

Algumas revisões acerca de aspectos linguísticos consistiram em: i) uso da vírgula para listar acontecimentos, ações; ii) uso do “r” ao final dos verbos “ganha” – “ganhar” e “faze” – “fazer”. Reflexões tecidas acerca do texto-enunciado de Bernardo consistiram em: 1) Quem é o narrador de seu texto? E as personagens?; 2) Por que ganhar todos os jogos seria importante para quem disse isso?; 3) O que você pensa sobre querer muitos brinquedos? É importante ter muitos brinquedos?; 4) Por que fazer bagunça é algo que a pessoa gostaria de fazer?

Como aceções aos questionamentos, em 1, Bernardo afirmou “ser o narrador do texto e se basear no protagonista Maluquinho”, na sequência, na 2 enfatizou que “gosta de ganhar todos os jogos, porque o faz se sentir especial, igual o menino maluquinho”. A respeito de ter muitos brinquedos, em 3, a criança reafirmou sua ideia de que “ter muitos brinquedos é o sonho de toda criança, o menino maluquinho tem muitos brinquedos e amigos”. Assim, a produção reflete as vontades da realidade infantil. Por fim, sorriu ao ser questionado na 4 sobre a bagunça e enfatizou “toda criança gosta de fazer bagunça e o menino maluquinho faz o que ele quiser”.

Na reescrita, Bernardo adequou os aspectos ortográficos e acrescenta a pontuação, permanecendo a utilização gráfica virtual que significa uma forte risada, o que também demonstra a liberdade e sentimento infantil do estudante de aproximação para com a

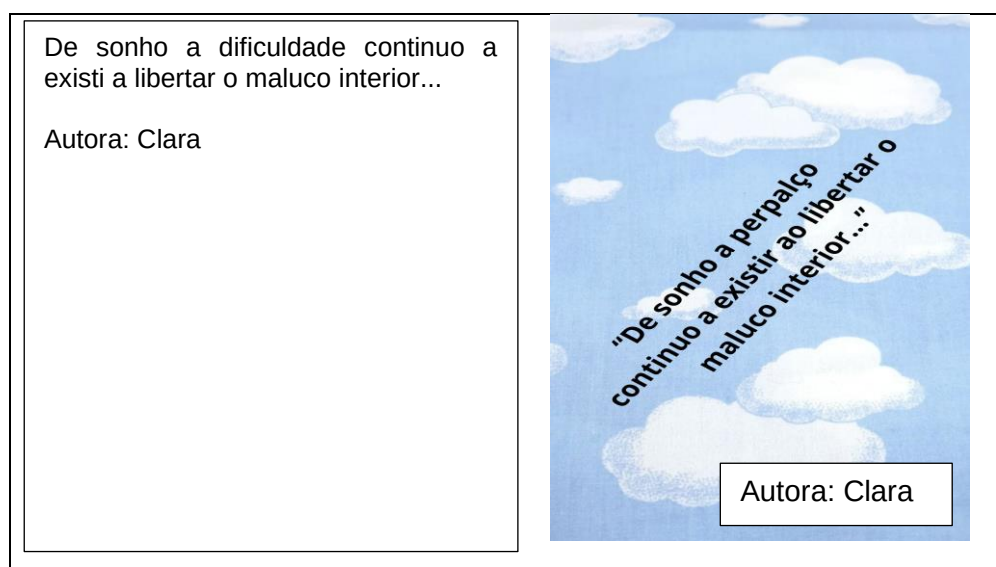
personagem em estudo. A produção de Bernardo, diferente da maioria, não iniciou como uma resposta direta ao encaminhamento de produção textual, mas fez referência à célebre frase de René Descartes “penso, logo existo”. Isso pode ter ocorrido devido ao diálogo estabelecido na Elaboração Didática sobre o que seria literatura, tanto da parte da professora quanto em resposta às pesquisas na *internet* para a produção dos minicontos. Além da paráfrase, o estudante descreveu, a partir da utilização dos verbos ser, ganhar, ter e fazer, no infinitivo, ações que, para a criança, são indicativas do “ser maluquinho”, finalizando a frase com a onomatopeia que significa risos na linguagem *internitê* “kkk”.

O recurso visual demonstrou o semblante perspicaz e artemido da personagem, também características do estudante produtor do texto. A questão de ter muitos brinquedos possivelmente é algo que não faz parte da realidade desses estudantes, logo, para ele, é algo “maluco”, fora do “normal” a presença de vários brinquedos, pensamento latente na sociedade capitalista, o ter para ser.

Ele chamou atenção do leitor/público-alvo do fato de a pessoa ser e ter o que ela quiser. Nesse viés, apresentou reflexões que se coadunam com o conteúdo temático da Elaboração Didática e o estilo de linguagem, em que é visível uma mescla entre o estilo descritivo e o literário. O texto-enunciado foi escrito com 102 caracteres e narrado em primeira pessoa (sujeito oculto/implícito). Por fim, ressaltamos que a construção composicional e linguístico-semiótica demonstrou indícios de apropriação do gênero miniconto multimodal e multissemiótico.

A seguir, destacamos o penúltimo texto-enunciado em análise, produzido por Clara:

Quadro 26- Produção do miniconto de Clara



Fonte: *Corpus da pesquisa* (2023).

Clara, na primeira versão, como os demais estudantes não utiliza o “r” ao final do verbo no infinitivo “existir”, logo, pontuamos esse aspecto em: i) usar “r” ao final de verbo “existi” – passando para “existir”.

Em relação ao conteúdo da produção do miniconto estudantil, realizamos a mediação a partir das seguintes perguntas: 1) Quem é o narrador do miniconto? E os personagens?; 2) Qual é a mensagem principal que você quer atingir com o seu miniconto?; 3) Que emoções você deseja que o leitor sinta ao ler a sua história?

Em resposta às indagações, Clara ressaltou, a partir do questionamento 1, que não “pensou em um narrador em específico e a personagem é sua interpretação do menino maluco”. Sobre a mensagem, em 2, afirmou que gostaria “que as pessoas sonhassem mais apesar dos problemas” e, por fim, em 3, disse “eu queria que as pessoas se sentissem encorajadas em ser elas mesmas”.

Na segunda versão, a estudante resolveu substituir o termo “dificuldade” por “percalço”, e acaba por o empregar com a grafia incorreta em sua segunda versão. As demais alterações quanto à pontuação e desvios de escrita foram adequadas.

Quanto ao conteúdo global do texto-enunciado produzido por Clara é perceptível a sua resposta ao encaminhamento de produção textual de forma implícita, colocando-se no texto por meio da primeira pessoa do singular “eu” em “continuo”. Nesse sentido, entendemos que estabeleceu relações com os estudos da Elaboração Didática de forma poética e profunda com reflexões sobre a própria existência humana. O estilo da linguagem é literária, pois a criança utilizou-se do emprego de verbos no infinitivo (existir e libertar), indicativos de ação. A escrita contém 71 caracteres, e notamos o desvio ortográfico da palavra “perpalço” (leia-se percalço), o que é natural ao se considerar a escrita infantil, pois no aplicativo *Canva* não há indicativo de correção ortográfica (não é sublinhada de vermelho a grafia incorreta da palavra). A construção composicional foi espelhada no gênero miniconto multimodal e multissemiótico, contudo, a imagem escolhida pode fazer referência ao texto escrito ou pode evidenciar o céu como indicativo de liberdade. Clara atendeu aos aspectos inerentes ao gênero em estudo em conformidade com a proposta de produção.

Contudo, vale destacarmos, que comparece, de forma mais evidente, o conhecimento de mundo estudantil do fato dos sonhos como forma de libertação e de que o céu é o limite ao ser humano sonhador. Ao tratarmos da realidade dos sujeitos os quais estudam em uma escola em Tempo Integral, podemos observar a vontade de se libertar, de vencer e a necessidade constante da luta de classes, em voltarmos nosso olhar como professores, de forma humana e empática,

para os estudantes, os quais, na maioria dos casos, veem o estudo como forma de mudança de vida e libertação das amarras sociais enfrentadas diariamente.

No momento do diagnóstico, Clara afirmou “não conhecer minicontos” na questão “5 Você conhece alguém que já escreveu minicontos? Se você conhece, cite-o”, e acreditava que “eles são rápidos e com rimas”, por isso atraem leitores, resposta dada à pergunta “7 - Na sua opinião, os minicontos atraem leitores? Por quê?”.

Ainda demonstrou objetividade em suas respostas às perguntas relacionadas aos minicontos analisados, por exemplo, em “4. Qual o objetivo de se confessar com o mar?”, destacou “porque ele não fala”. Também em “1. Descreva o que é ser um Menino Maluquinho.”, citou as características de alguém “maluquinho”: “ser diferente, otimista e aventureiro”. Logo, a produção final da estudante extrapolou a objetividade e direcionou-se para um texto-enunciado circundante na esfera artístico-literária, que contempla alguns aspectos que remetem ao miniconto.

Para finalizar, analisamos a seguir a produção do estudante Francisco:

Quadro 27 - Produção do Miniconto de Francisco



Fonte: *Corpus da pesquisa* (2023).

Francisco escreveu o seu texto em caixa alta, o que na linguagem da *internet* significa gritando, ênfase e destaque. Mesmo orientado a adequar esse aspecto e o seu sentido, em sua segunda versão permanece o uso desse recurso. A respeito do uso dos sinais de pontuação vírgula e ponto final, foi realizada a revisão para a construção textual a partir do uso de orações com períodos menores para melhor compreensão do leitor. Um aspecto a ser observado é que o conteúdo abordado diz respeito a pensamentos positivos em relação à ação de “ser maluquinho”, sendo assim, pode ser justificada a preferência do recurso caixa alta pelo estudante.

A revisão de Francisco foi realizada pela Professora de Apoio – PAEE, orientada pela

professora da disciplina, sendo: i) uso de pontuação para compreensão textual e ii) realizar o espaçamento no aplicativo *text* e *canva*. Alguns questionamentos feitos foram: 1) Quem é o narrador do seu miniconto? E os personagens? e 2) Qual a emoção que você gostaria que seus leitores sentissem ao ler seu texto?

Sobre o questionamento 1, Francisco ressaltou ser ele o narrador do texto e a personagem é o menino maluquinho. Em 2, afirmou acreditar que com sua produção “as pessoas também vão poder levar um pouco do Menino Maluquinho”.

Antes de qualquer coisa, pontuamos que Francisco é um aluno com Transtorno do Espectro Autista. Inicialmente, foi resistente à realização das atividades, mas com a organização da rotina e a antecipação do que aconteceria em cada aula, o estudante fez as atividades e produziu seu miniconto de forma autônoma, crítica e reflexiva. Ele iniciou com a resposta à pergunta do encaminhamento de produção de textos, retomando-a para descrever o que compreende sobre o que é ser maluquinho. Nesse viés, estabeleceu relações ao conteúdo temático em estudo. O estilo da linguagem foi permeado por verbos no infinitivo (ser, viver e dormir), empregados para, em 140 caracteres, descrever o que é ser maluquinho. A construção composicional apresentou aspectos do gênero discursivo miniconto multimodal e multissemiótico, contudo, fugiu à narratividade pelo excesso descritivo, o que pode ocorrer pela insistência na produção de gêneros escolares de respostas para perguntas.

Inicialmente, Francisco afirmou “não conhecer” o gênero miniconto na questão “5 Você conhece alguém que já escreveu minicontos? Se você conhece, cite-o”. Nas atividades de leitura de minicontos, apresentou uma interpretação adequada e objetiva. Na pergunta “3) Você gostou mais da série ou do conto, por quê?”, preferiu a série “porque têm mais personagens e vários episódios diferentes e ilustrações”, o que pode indicar o vínculo estudantil e vivência com textos-enunciados multimodais (Rojo, 2013; Rojo; Barbosa, 2015), considerando que a

Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, *performances*, vestimentas - modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais - modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações - modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos, como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais (Rojo; Barbosa, 2015, p. 108).

Francisco recusou-se a escrever no material didático, porém, com o auxílio da Professora de Apoio, realizou as atividades. No momento de produção de seu miniconto, demonstrou familiaridade com todos os aparatos tecnológicos de seu *tablet*, realizando a produção de forma protagonista, apenas com as instruções gerais do uso do aplicativo.

A partir da análise das 15 produções, podemos estabelecer algumas constatações: a insistência na produção de gêneros escolares de respostas para perguntas, fato esse que pode ter sido motivado pelo comando de responder à pergunta “O que é ser maluquinho”, em que dissertou ao invés de realizar a narrativa em seu miniconto multimodal e multissemiótico; o uso de verbos no infinitivo “ser” e “ter”, demonstrando uma compreensão global de mundo; a lacuna na produção de gêneros tipologicamente narrativos, com os do campo literário que exigem criatividade e leituras; o contexto social da escola em Tempo Integral; a compreensão da linguagem verbal e não verbal produzirem sentido na produção de textos.

Assumimos que a produção de sentidos ocorre na intersecção entre o verbal e o não verbal, configurando o que definimos como enunciados multimodais. Nesse processo, o texto-enunciado em seus aspectos linguísticos e extralinguísticos não são estáticos; eles respondem a outros enunciados e demandam do sujeito uma atitude responsiva ativa para apreender a sua arquitetura, recuperando a prática social do sujeito constituído via linguagem e interações com outrem.

Apesar das dificuldades apresentadas pelos estudantes, no decorrer das aulas e em alguns casos particulares, as suas produções revelam indícios de apropriações de conhecimentos acerca do conteúdo temático, da construção composicional e do estilo da linguagem do gênero miniconto multimodal e multissemiótico (Bakhtin, 2016[1979]). Contudo, há fragilidades no que diz respeito à situação de sujeito produtor do texto, o que demanda tempo de escrita como processo (Menegassi, 2010, 2016).

Ao analisarmos os resultados desta intervenção, é imprescindível considerar, sob uma perspectiva macro, o ineditismo de uma proposta curricular que considera a realidade de uma Escola de Tempo Integral, o que rompe com a habitualidade das práticas pedagógicas tradicionais. Em uma visão micro, reconhecemos que a escrita é um processo contínuo e que o tempo limitado de imersão da pesquisadora no ambiente escolar impôs desafios à consolidação do desenvolvimento integral das capacidades linguístico-discursivas dos estudantes.

Embora os estudantes tenham demonstrado limitações naturais ao lidar com um gênero novo e uma proposta de produção multimodal e multissemiótica — aos quais não estavam habituados —, eles ofereceram o que se compreende, em termos bakhtinianos, como uma atitude responsiva ativa ao processo de implementação da Elaboração Didática.

No tocante ao discurso materializado em textos-enunciados escritos, esse se configura como uma resposta à necessidade de interação social, encaminhada nesta pesquisa por meio da Elaboração Didática e concretizada por parte dos sujeitos envolvidos. Essas produções foram

construídas a partir de um repertório linguístico e social multifacetado, que reflete as reais esferas de comunicação e as práticas de letramento digital cotidianas desses estudantes da escola pública. Distancia-se, assim, de visões homogeneizantes ou deficitárias sobre a linguagem popular, compreendendo que o universo discursivo do aluno do Ensino Fundamental I é permeado por saberes heterogêneos, intertextuais, multimodais e multissemiótico que emergem de suas vivências socioculturais.

Assim, compreendemos que a Elaboração Didática não apenas apresentou um novo gênero, mas dialogou com a realidade concreta desses sujeitos, validando suas vozes dentro de suas condições reais de existência. A implementação da Elaboração Didática e o trabalho processual foram relevantes para a compreensão do gênero miniconto multimodal e multissemiótico, bem como para conhecer a realidade da escola em Tempo Integral. Desse modo, o objetivo foi fomentar discussões para que o trabalho no contraturno, realmente, acontecesse de forma diversificada e não como uma espécie de “reforço” escolar, muito menos uma forma de assistencialismo para o ato de “depositar crianças” (Paraná, 2012).

Em contramão a essa vertente, primamos por um exemplo de trabalho com uma disciplina extracurricular que, entendemos, contribuiu com a formação do estudante como sujeito social, crítico e reflexivo capaz de atuar e se posicionar nas mais diversas situações de interação, tendo contato com a Literatura, com a Cultura e com a Arte, pois, na maioria dos casos experienciados, esse é o momento em que os estudantes têm para a imersão nesse mundo.

Também é preciso ressaltar que, nas produções dos minicontos, os alunos escolheram o *design* de seus textos-enunciados, por meio de imagens significativas, alguma em diálogo com o tema em estudo. Os sujeitos participantes fizeram a busca autônoma na *internet*, utilizaram as ferramentas tecnológicas a seu favor, a exemplo do aplicativo *Canva*. Esse fato precisa ser considerado no ato da produção de texto na contemporaneidade, já que têm surgido “[...] diversos tipos de recursos e são guiadas por convenções dos diversos *designs* disponíveis, que, combinados ou orquestrados, buscam estabelecer interações com determinado propósito, em dada situação ou contexto” (Ribeiro; Coscarelli, 2023, p. 55).

Na produção de textos-enunciados, entendemos a necessidade de que os estudantes aprendam ao utilizar as ferramentas digitais, seja em forma de vídeo, imagem e escrita, como uso de *emoticons*, o que requer “[...] familiaridade com o uso de teclados, câmeras, gravadores e editores de textos, de áudio, de imagens, de vídeos, que vão permitir ao leitor construir e editar textos para melhor alcançar suas metas comunicativas. Feitos os textos poderão ser compartilhados e divulgados” (Ribeiro; Coscarelli, 2023, p. 65).

Com relação às condições do trabalho docente, compartilhamos da visão de Ribeiro (2025) de que o professor necessita de tempo para ler, para refletir, para comentar as produções de seus estudantes, tornando-se interlocutor real e coprodutor de sentidos a partir de suas revisões. Sem essa ação efetiva, não adianta “[...] tablets ou outros equipamentos. O tempo e a capacidade de interação são fundamentais para que o ensino de leitura e escrita seja verdadeiramente eficaz” (Ribeiro, 2025).

Ao final da Elaboração Didática, foram realizados alguns questionamentos para os estudantes acerca de suas percepções do material estudado. Em “1) Você gostou de ler minicontos?”, Emilly, Maurício, Paulo, Elisa e Bernardo responderam que “Não”, Francisco, Livia, Bruna, Karina, Marcos, Manoel, Izadora e Isabela responderam “Sim”, José se confundiu e descreveu o que considerava ser um Menino Maluquinho (“Ser diferente, otimista e aventureiro”) e Fernanda, Clara, Valentina e Gabriela não responderam.

Em “2) O que mais chamou a sua atenção nos textos propostos para a leitura?”, Bernardo, Isabela, Izadora, Elisa, Manoel, Marcos, Karina, Bruna, Luna e Beatriz destacaram “serem textos curtos”, Francisco acrescentou que “são textos curtos que incitam a imaginação”, Gabriela, Valentina, Clara, Fernanda e José não responderam e Maurício não compreendeu a pergunta, respondendo “não”.

Tais questionamentos nos revelam indícios de apropriações de conhecimentos acerca do gênero em estudo. Alguns definiram o miniconto como “textos curtos”, atentando-se à construção composicional e ao estilo de linguagem do gênero. Francisco ainda acrescentou um aspecto que caracteriza esse gênero, a concisão, o que exige do leitor uma compreensão relacionada para além do que está dito, estabelecendo relações com seus conhecimentos prévios de mundo.

O fato de alguns estudantes não compreenderem o questionamento demonstrou a falta de atenção nas aulas, pois a ação de não resposta à pergunta também significa, visto que a responsividade silenciosa é uma forma de resposta, sendo uma “[...] compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (Bakhtin, 2016[1979], p. 25).

Na questão “3) Você teve alguma dificuldade na compreensão dos textos? Se sim, quais foram as suas dificuldades”, Beatriz, Luna, Bruna, Karina, Marcos, Maurício, Manoel, Paulo, Elisa, Izadora, Isabela e Bernardo responderam que “não”, Francisco “sim, em algumas interpretações” e José, Fernanda, Clara, Valentina e Gabriela não responderam.

Apesar do trabalho colaborativo com a docente, Francisco apresentou a sua inquietação

quanto às interpretações, as quais ele obteve a nossa ajuda e mediação. Novamente, alguns não responderam à pergunta, o que evidencia uma responsividade silenciosa.

Para finalizar, indagamos “4) Como você se avalia como produtor de minicontos e de ver seus textos publicados?”. Bernardo, Isabela, Izadora, Elisa, Paulo, Marcos, Karina, Bruna, Beatriz e Luna destacam “se considerarem bons iniciantes na produção de minicontos e acha interessante a publicação de seu miniconto”. Gabriela, Valentina, Clara, Fernanda, José e Francisco não responderam. Manoel se considera “um produtor mais ou menos e não responde sobre a circulação de seu texto”. Por fim, Maurício diz ser “um produtor iniciante ruim”.

Em sua maioria, consideram-se bons produtores de minicontos e se entusiasmaram com a publicação de seus textos-enunciados; outros seis autoavaliaram-se como regulares, sem se pronunciarem sobre a circulação social, talvez não deem tanta importância a isso por não ser uma prática comum a eles. Os mesmos estudantes que não responderam às perguntas anteriores também fizeram o mesmo com essa. Por fim, Maurício foi o único que se avaliou negativamente (“um produtor iniciante ruim”), julgando que o texto realizado poderia estar mais adequado ao encaminhamento de produção textual.

Após o trabalho de autoavaliação, a professora regente estabeleceu o diálogo com a turma, argumentando: “é a primeira produção de vocês desse nível e que nas próximas irão melhorar com certeza, com o trabalho de forma processual, em conjunto”. Por isso, é natural ocorrer uma resistência, nesse primeiro momento, mas essa prática se tornará hábito nas aulas de Literatura, Cultura e Arte, segundo afirmou a professora, no último encontro, conforme entregava as produções impressas aos estudantes.

Por se tratar de uma disciplina do currículo diversificado, não há avaliação de nota em si, mas do processo do estudante. Partimos da compreensão de avaliar aquilo que o estudante já sabe (zona de desenvolvimento real), atuando na zona de desenvolvimento iminente para a apropriação de conhecimentos (Vygotsky, 1991). Esse método não prioriza a avaliação de um “produto final”, e sim a apropriação do conhecimento do sujeito, daquilo que ele já sabia no início do processo e o que apropriou ao longo do processo, promovendo uma avaliação qualitativa e não quantitativa, o ato de se tornar próprio/seu o conhecimento.

Nessa perspectiva, em nossa avaliação desvinculamos do ideal propagado socialmente de que a única forma de se avaliar é por meio de provas. “É preciso pensar em formas de avaliar o que, e nem sempre a prova é o melhor instrumento. Sem falar que existem tipos de provas que não dão espaço algum a quem faz, o que pode ser terrível e indutor” (Ribeiro; Coscarelli, 2023, p. 78). Logo, a partir dessa proposta, podem ser realizadas avaliações mais flexíveis que

consideram o processo do estudante, observando todas as suas potencialidades, acompanhando a formação integral e humana do sujeito.

Com as produções e a diagnose final, percebemos que uma semente foi lançada em um chão fértil para a produção de gêneros multimodais e multissemióticos nos anos iniciais do EF, principalmente, um caminho possível para o trabalho com o gênero miniconto multimodal e multissemiótico nessa faixa etária. Também foi dado um passo inicial para a transformação dessa realidade de ensino, tendo um norte para o trabalho a partir do campo artístico-literário na produção de textos com base em gêneros que contemplem disciplinas como a de Literatura, Cultura e Arte.

Sobre a prática de produção escrita, entendemos que as formas da língua não podem ser estudadas sem considerar seu significado estilístico, a sua entonação e o contexto de uso; quando é tida de forma isolada aos aspectos semânticos e estilísticos, o trabalho com a escrita e a gramática da LP degenera em escolasticismo, tornando-se a “arte do bem escrever e se expressar”.

Outro aspecto que salientamos é a necessidade de observar a realidade da Escola em Tempo Integral, principalmente, a parte diversificada, que vem se integrando ao currículo a fim de que novos conhecimentos também sejam trabalhados no turno vespertino. Os pais da classe trabalhadora de baixa ou média renda precisam do turno integral para deixar seus filhos em busca do sustento familiar. Contudo, como já dito anteriormente, o ensino não pode ser visto como “assistencialismo”, mas sim estar voltado para uma formação integral humana e emancipadora.

No prefácio da obra *Questões de Estilística no ensino de Língua* (Bakhtin, 2013), escrito por Beth Brait, intitulado *Lições de Gramática do Professor Mikhail M. Bakhtin*, a autora compartilha as palavras de Bakhtin, filósofo e professor, sobre o ensino de língua materna:

Os professores de língua russa conhecem por experiência que a produção escrita dos alunos normalmente sofre uma mudança muito abrupta. Nas séries iniciais, não há diferença significativa entre produção escrita e falada das crianças. Eles [...] utilizam a língua de modos bastante livre; por isso, a linguagem desses trabalhos, embora nem sempre correta, é viva, metafórica e expressiva; a sintaxe das crianças aproxima-se da fala; eles ainda não se preocupam com a correção das construções e por isso formam períodos bastantes audaciosos, que por vezes são muito expressivos. [...] Nessa linguagem infantil, embora de modo desajeitado, expressa-se a individualidade do autor; a linguagem ainda não está despersonalizada (Bakhtin, 2013, p. 7).

O contexto expresso por Bakhtin acerca da língua russa também é observado em muitas realidades dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, em que os estudantes não se preocupam

com construções, mas são expressivos sobre as suas realidades expostas em suas produções. Em vista disso, vimos a necessidade de promover intervenções pedagógicas na mediação da Elaboração Didática para que os estudantes se apropriassem, até mesmo, da linguagem escrita por meio das ferramentas tecnológicas digitais, visto que são estudantes que se encontravam em processo de consolidação da alfabetização.

A esse respeito, Ribeiro e Coscarelli (2023) ressaltam que, com o advento do computador e da *internet*, criaram-se *softwares* de edição de textos capazes de realizar diferentes camadas de linguagens, indicando a relevância de promover reflexões acerca da multimodalidade, pois, cada vez mais, os textos exploram diversas linguagens, as quais circulam diariamente sobretudo nas redes sociais.

Por essa razão, é importante analisarmos de forma reflexiva os textos-enunciados com os quais os estudantes têm contato para além da palavra escrita, pensando na fonte a ser utilizada, nas cores, nos tamanhos e hierarquias, as imagens, as animações, as músicas e/ou efeitos sonoros, e outros elementos, a fim de explorar os mais diversos tipos de textos que circulam na contemporaneidade. Conforme a BNCC (Brasil, 2018), é dever da escola prestar auxílio aos estudantes para que desenvolvam essas habilidades. Os professores de LP estão claramente mais no centro de desempenhar a função de lidar com as tecnologias e a linguagem, porém, é um trabalho de todos os docentes, independentemente da disciplina, para ser realizado, de fato, um trabalho interdisciplinar de forma articulada.

Ademais, cabe à escola se adaptar ao perfil de sujeito que vem recebendo e utilizar as ferramentas tecnológicas como aliadas na formação de leitores e produtores de textos conscientes a partir do uso das mais diversas formas de linguagem, o que contribuirá para um trabalho voltado com a perspectiva do Círculo de Bakhtin (Medviédev (2012[1928]); Bakhtin, 2016[1979]; Volóchinov, 2018[1929]), em conformidade com os documentos norteadores (Amop, 2020; Brasil, 2018; Paraná, 2018).

Em síntese, temos ciência de que as escolhas teóricas, metodológicas e práticas interferem na condução do trabalho docente, como observam Ribeiro e Coscarelli (2023):

É claro que concepções mais abrangentes vão tornar nosso trabalho mais complexo. Pode ser que a escolha de uma perspectiva tenha mais relação com as facilidades que isso gera do que com a missão que devemos cumprir. É infinitamente mais fácil chegar com um tema simples em uma sala de aula, pedir que os estudantes escrevam trinta linhas de material verbal, devolvam numa pilha que se forma em nossa mesa, levar isso para outra sala ou para casa, ler marcando problemas, dar uma nota e devolver esses textos sem grandes conflitos. Isso é o que muitos e muitas de nós fazemos e até estamos, a depender do contexto, limitados a fazer. De outro modo, admitir concepções semióticas de texto, planejar atividades que dependam de curadorias e seleções textuais sofisticadas, solicitar uma escrita conscienciosa, permitir reescritas,

revisões por pares, trocas, debates, para então recolher textos sempre em processo, comentá-los todos, como leitor ativo, e desenvolver ainda dando margem a novos aperfeiçoamentos ... não é só muito mais trabalhoso, mas chega a ser um luxo quando pensamos em condições precárias e até abusivas de trabalho, em especial em uma área em que o trabalho de casa é incessante (Ribeiro; Coscarelli, 2023, p. 114).

Assim sendo, apesar das condições objetivas e subjetivas contra a maré, o objetivo central do desenvolvimento desta pesquisa foi cumprido ao possibilitar o desenvolvimento de uma ação pedagógica com a participação social de todos os indivíduos inseridos nesse processo de construção e apropriação de conhecimentos. Esse fato se deu a partir da promoção das práticas de leitura e de escrita de forma autônoma, a fim de possibilitarmos a formação de cidadãos críticos e reflexivos, por meio da abordagem dos multiletramentos nas escolas (Kleiman, 2007; Rojo, 2013; Rojo; Barbosa, 2015; Ribeiro; Coscarelli, 2023; Ribeiro, 2025), capazes de se posicionar nas mais diversas situações vivenciadas a partir da perspectiva do Círculo de Bakhtin (Medviédev (2012[1928]); Bakhtin, 2016[1979]; Volóchinov, 2018[1929]) e de suas aproximações com Vygotsky (1991), em que os autores supracitados consideram que o texto-enunciado dos estudantes está situado em um contexto histórico-cultural específico, e carrega as intenções dos interlocutores e o desenvolvimento mental está profundamente ligado ao contexto cultural onde o sujeito está inserido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao elegermos como **objeto de análise** desta tese – o processo de leitura e de produção do gênero discursivo miniconto multimodal e multissemiótico - o qual se deu na disciplina extracurricular de Literatura, Cultura e Arte, de uma Escola em Tempo Integral, com os alunos de 5º ano do Ensino Fundamental I do ano de 2023 – para esta escolha partimos: i) de uma entrevista inicial com a equipe diretiva da unidade escolar, a fim de contribuirmos, de alguma forma, com as problemáticas levantadas sobre como trabalhar conteúdos que contemplassem a disciplina e colaborassem para a formação do estudante como sujeito crítico e reflexivo; ii) de uma entrevista com a docente da turma e iii) de um questionário aplicado com os estudantes, a fim de decidirmos, de forma conjunta, o conteúdo a ser estudado. Nesse sentido, dentro do âmbito da LA, conduzimos uma pesquisa que considerou a realidade escolar e social (Moita Lopes, 2003; Rojo, 2006, 2007; Kleiman; Viana; e Grande, 2019), com vistas a desenvolver práticas sociais de leitura e escrita na escola e fora dela (Ribeiro; Coscarelli, 2023).

Nossos estudos, desse modo, giraram em torno do seguinte **tema**: o trabalho desenvolvido com o gênero miniconto multimodal e multissemiótico no ensino das práticas de leitura e produção textual para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I. Assim, duas vertentes que dialogaram entre si foram estabelecidas: i) possíveis contribuições na implementação de uma Elaboração Didática voltada à produção de minicontos multimodais e multissemióticos, tornando-se, a *posteriori*, um caminho possível para essa prática nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da realidade despontada; ii) e, nesse processo, as possíveis apropriações acerca da prática de produção textual, uma vez que essa foi a prática de linguagem delimitada pela professora da disciplina como foco de estudo.

Com a delimitação desse recorte temático, guiamos o estudo por esta **pergunta de pesquisa**: *O trabalho com os multiletramentos e a produção de minicontos multimodais e multissemióticos, a partir de uma concepção interacionista-dialógica de língua(gem), com estudantes 5º ano do Ensino Fundamental I, pode contribuir para a formação de sujeitos leitores e autores autônomos, críticos, reflexivos e conscientes de seu processo autoral na produção de textos-enunciados?*

Na busca de respostas ao questionamento de pesquisa, definimos como **objetivo geral**: *Analisar as contribuições do processo de ensino e aprendizagem de leitura e produção de minicontos em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental I para a formação autônoma, crítica e reflexiva do sujeito leitor e produtor de textos-enunciados multimodais e multissemióticos.*

Ao retomar os propósitos desta investigação, verificamos que a **proposição e a implementação da Elaboração Didática** ocorreram de forma efetivamente colaborativa, permitindo que o trabalho com o miniconto multimodal e multissemiótico no 5º ano se consolidasse sob as bases da PHC e da PACC. Essa prática pedagógica revelou-se um espaço potente de mediação, onde as práticas de leitura e de escrita foram ressignificadas para além da tarefa escolar, o que superou a mera “transmissão de conteúdos”, consolidando-se como uma ferramenta potencializadora no processo de mediação de conhecimentos, a qual respeita a realidade da Escola em Tempo Integral, bem como de cada estudante. É necessário ressaltarmos que nessa etapa evidenciamos o engajamento coletivo em torno da delimitação e estudo do gênero miniconto multimodal e multissemiótico, o qual foi acessível, mas, ao mesmo tempo complexo o suficiente para desafiar as funções psicológicas superiores dos alunos, desenvolvendo a iniciativa na escolha do tema, já se posicionando enquanto sujeito produtor de dizeres.

Nesse processo, foi possível **identificarmos as atitudes responsivas pulsantes nos estudantes**, os quais não foram receptores passivos; eles demonstraram um domínio progressivo da tríade bakhtiniana ao articular o conteúdo temático às suas realidades sociais e ao explorar a multissemiose — integrando imagens e textos — como um recurso de estilo e construção composicional em suas produções do gênero miniconto multimodal e multissemiótico. As produções evidenciaram, em grande parte, marcas de autoria e posicionamento crítico nas tramas multidomais e multissemióticas. Essa realidade, todavia, deve ser relativizada, haja vista que nem todos os estudantes conseguiram assimilar a estrutura formal do gênero proposto.

Por fim, ao **refletirmos sobre as (in)apropriações de aprendizagem**, compreendemos que as lacunas e os desvios observados não foram falhas, mas elementos constitutivos do desenvolvimento humano, evidenciando que a apropriação da literatura e da linguagem é um movimento dinâmico de ocupação do espaço social e de afirmação da cidadania, bem como apontamos para a necessidade do trabalho com a prática de produção e reescrita textual de forma efetiva desde os anos iniciais de ensino.

Entendemos que o gênero e o tema selecionados seriam escolhas metodológicas capazes de envolver os alunos em práticas de leitura e escrita de um texto-enunciado oriundo do campo da atividade humana artístico-literário. Mobilizamos, desse modo, conceitos teóricos do Círculo de Bakhtin (Medviédev (2012[1928]); Bakhtin, 2016[1979]; Volóchinov, 2018[1929]), que consideram as dimensões contextual (interlocutores, intenção, ideologias, função social) e

linguístico-semiótica dos gêneros discursivos, a fim de promovermos reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem de LP, com vistas à formação de leitores e produtores de textos críticos, atuando com e sobre a língua(gem) de modo responsivo.

Nesse viés, compreendemos que, na escola, o texto-enunciado não deve ser tido como produto de uma única voz, isolado de outros discursos ou outros gêneros, mas considerado na multiplicidade de vozes anteriores (re)significadas a partir do discurso do estudante. A produção de textos não deve ser encarada como punição, consolidando-se como uma prática de cidadania e de afirmação do sujeito. Ao escrever, o estudante não apenas cumpre um requisito estudantil, mas exerce o seu direito à palavra, mobilizando conhecimentos significativos para ler, intervir e situar-se criticamente no mundo.

O **arcabouço teórico** eleito para esta tese possibilitou reverberar a formação de sujeitos ativos críticos e reflexivos, responsivos na sociedade ao serem colocados na posição desafiadora de sujeitos autores e produtores conscientes de textos-enunciados. Além disso, ampliamos as reflexões sobre a língua(gem) para além dos estratos formais, com ênfase nas situações de uso, no trato com o gênero do discurso. Em suma, visualizamos a participação efetiva dos estudantes na prática de produção dos minicontos, apesar das dificuldades despontadas, que são naturais ao considerarmos as condições objetivas e subjetivas enfrentadas por essa realidade de ensino de forma empática, amorosa e humana.

Com relação ao processo de ensino e aprendizagem, traçamos caminhos possíveis para o trabalho na perspectiva dos gêneros discursivos emergentes na sociedade atual, com os quais os estudantes têm contato diariamente, seja na escola ou fora dela, e precisam se encontrar multiletrados para poder identificá-los, compreendê-los e atribuir valorizações, seja pela leitura atenta ou pela produção de respostas por meio de textos-enunciados de sua própria autoria. Esse é um trabalho real, com resultados pautados em aprendizagens significativas que também levam em consideração as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente, inclusive a necessidade de formação continuada colaborativa já discutidas em estudos anteriores (Pardinho, 2021).

Com a implementação da Elaboração Didática, durante semanas, permeada pela realização de momentos dialógicos com os estudantes, verificamos um “clique” para o uso das TIDCs na produção de textos-enunciados, o que demonstra o cumprimento do objetivo docente, em desenvolver o posicionamento estudantil, e a tomada de consciência autoral do sujeito, que se tornou mais crítico quanto à leitura, à análise linguística-semiótica e à produção de textos.

Como **resultados**, foram desenvolvidas habilidades de leitura crítica a partir das respostas aos questionamentos da Elaboração Didática, demonstrando a responsividade ativa dos estudantes, ampliamos as suas capacidades linguístico-discursivas ao assumirem a posição de autores de seus minicontos. Assim, cumprimos com o nosso dever como professoras e pesquisadores dessa realidade de ensino em contribuir, de alguma forma, na formação de sujeitos leitores e produtores de textos críticos, emancipados e capazes de se posicionar mediante a ordem estável nas posições de poder e controle social.

Em última análise, evidenciamos, no *corpus* das produções textuais, a tendência das crianças de mesclar ou substituir a narração pela dissertação, que acabou por revelar a natureza profundamente dialógica e responsiva da linguagem no ambiente escolar. Observamos que o ato de contar uma história frequentemente dava lugar à necessidade de explicá-la ou defendê-la, como se o sujeito infantil sentisse a urgência de justificar suas escolhas para o interlocutor. Esse fenômeno revelou-se inesperado na medida em que o próprio comando de produção — mesmo sem a intenção prévia de solicitar um texto argumentativo — acabou por induzir essa atitude responsiva ativa dos estudantes.

Sob a ótica bakhtiniana, o enunciado 'O que é ser Maluquinho' não funcionou apenas como um tema, mas como um projeto de dizer que convocou o aluno a uma definição axiológica e ideológica do personagem, em detrimento da mera sucessão cronológica de ações. Dessa forma, a prática da dissertação nesses gêneros não deve ser vista como um desvio procedimental, mas como uma evidência da cognição infantil operando de forma integrada: a criança reconhece a escola como um espaço de circulação de saberes analíticos e responde metodologicamente a essa expectativa. Assim, o uso da tipologia dissertativa justifica-se como uma tentativa do sujeito de se posicionar no horizonte social da sala de aula, hibridizando gêneros para dar conta de uma tarefa que, na sua essência, exigiu mais um julgamento de valor sobre o 'ser' do que um relato sobre o 'fazer'.

Com tais resultados, comprovamos a **tese** proposta para este estudo de que *o desenvolvimento de práticas de leitura e produção de minicontos multimodais e multissemióticos, pautando-se em um viés dialógico e processual contribui para que sujeitos interajam socialmente, mobilizando os recursos linguístico-discursivos em conformidade com as diversas situações de interação.*

Ademais, demonstramos um caminho possível para o trabalho com os multiletramentos nos anos iniciais com a Elaboração Didática, que pode ser adaptada e implementada em outras realidades escolares que estão à margem e necessitam de um olhar humano, empático, amoroso

e dialógico que parta da realidade de ensino, não como um “modelo” a ser seguido, mas como uma forma de promover discussões e novos olhares, pautados na LA, a base escolar que anseia por conhecimentos teórico-metodológicos e práticos para as problemáticas enfrentadas diariamente.

Assim como afirma Leffa (2001), nesta tese, saímos do laboratório limpo e fomos para o chão da sala de aula e assumindo um duplo papel social de professores e pesquisadores refletimos formas para contribuir, de alguma maneira, com o processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais de ensino.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Carmen Lúcia Leal. **Integração de novas tecnologias na Educação Infantil:** estudo de um projeto nas Umeis de Belo Horizonte. 2018. 120f. Mestrado (Mestrado Profissional em Educação e Docência) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- ALMEIDA, Luciane de Assis. **A escrita de microcontos dos alunos no twitter:** análise do contexto de produção. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Educação Básica) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Proposta Pedagógica Curricular:** Ensino Fundamental (Anos iniciais): rede pública municipal: região da AMOP. Cascavel: Editora do Autor, 2020.
- ARROYO, Miguel. Gonzalez. O Direito a Tempos-Espaços de Um Justo e Digno Viver. *In:* MOLL, J. (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** Direito a Outros Tempos e Espaços Educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.
- ARRUDA, Laine Leila de Moura Silva. **Minicontos em blogs, a literatura digital um caminho para os desafios do letramento literário no 7º ano do ensino fundamental.** 2020. 101f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras, Linguagem e Letramentos) – Universidade Federal do Pernambuco, Limoeiro, 2020.
- BAKHTIN, Mikhail [1979]. **Estética da criação verbal.** 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Estilística no ensino de Língua.** São Paulo: Editora 34, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail [1979]. **Os gêneros do discurso.** São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail [1929]. **Problemas da obra de Dostoiévski** Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório e posfácio de Shiela Grillo. São Paulo: Editora 34, 2022.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 7 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PENE 2011-2020:** metas e estratégias. Brasília, DF: MEC, 2010a. Disponível em: https://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** CNE fixa as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino

Fundamental de nove anos. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 7 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação: **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASILIENSE, Leonardo. **Adeus conto de fadas (minicontos juvenis)**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006

BURGUÊS, Simone de Souza. **Minicontos na internet e formação de leitores**. 2019. 110f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

CABRAL, Adriana Rosa da Silva. **(Re)criando (mini) contos de terror**: uma experiência de ensino de leitura e escrita de gênero multimodal. 2015. 230f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

CADERMATORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986 (Coleção Primeiros Passos, nº 163).

CARVALHO, Eloísa Maria Ávilla de. **Letramento digital**: novas práticas de leitura e escrita no cotidiano escolar. 2014. 73f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Franca, Franca, 2014.

CASTRO, Isadora Rainha de. **Do miniconto ao teatro**: perspectivas sobre o ensino de literatura na escola pública. 2020. 124f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

CORTÁZAR, Júlio. **Valise de cronópio**. Trad. Davi Arrigucci Jr. E João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 1974. (Debates).

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo; JUNQUEIRA, Renata. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. *In: Caderno de Formação*: formação de professores, didática de conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2, p. 101-108.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: enunciados em diálogo com outros enunciados. *In: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL*, 10., 2012, Cascavel. **Anais [...]**. Cascavel: Unioeste, 2012, p. 1-15.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Prática de Análise Linguística no Ensino Fundamental e sua relação com os Gêneros Discursivos. **PERcursos Linguísticos**, [s. l.], v. 7, n. 14, p. 270–294, 2017. Disponível em: <https://n/periodicos.ufes.br/percursos/article/view/15153>. Acesso em: 23 jan. 2023.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; PEREIRA, Rodrigo Acosta. Práticas de linguagem na escola sob a uma perspectiva dialógica. In: BELOTI, Adriana; POLATO, Adriana Mendes; BRITO, Pedro A. P. (orgs.). **Dialogismo e ensino de línguas: reflexos e refrações na práxis**. Campo Mourão, PR: Editora Fecilcam, 2021. p. 8-27.

DANTAS, Clegiane Santos Bezerra. **Minicontos: uma prática de letramento emergente na escola**. 2015. 130f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

DELL' ISOLA, Regina Lúcia Péret. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, I. (org.). **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília, DF: UNB, 1996. p. 69-75.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-255, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2024.

EIFLER, Karen Minato. Minicontos, Editora Metamorfose, 2020. Disponível em: <https://www.minicontos.com.br/?apid=8675&tipo=2&dt=0&wd=&autor=Karen%>. Acesso: 16 set. 2023.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA CLEIDE MARIA ZAMPRÔNIO. **Projeto Político-Pedagógico**. Ubitatã: Escola Municipal Professora Cleide Maria Zamprônio, 2023

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA CLEIDE MARIA ZAMPRÔNIO. **Projeto Político-Pedagógico**. Ubitatã: Escola Municipal Professora Cleide Maria Zamprônio, 2023.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA CLEIDE MARIA ZAMPRÔNIO. **Proposta Curricular**. Ubitatã: Escola Municipal Professora Cleide Maria Zamprônio, 2023.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA CLEIDE MARIA ZAMPRÔNIO. **Regimento Interno**. Ubitatã: Escola Municipal Professora Cleide Maria Zamprônio, 2023

FERREIRA, Yvonélio Nery. O CONTO, DA TRADIÇÃO À CONTEMPORANEIDADE: UM EXEMPLO EM LUIZ VILELA. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 59, p. 301–319, 2019. DOI: 10.12957/teias.2019.46212. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/46212>. Acesso em: 15 jul. 2025.

FIAD, Raquel Salek.; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63.

FUZA, Ângela Francine. **O conceito de leitura na Prova Brasil**. 113 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

FUZA, Ângela Francine. **Proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura a partir do princípio temático**. 2017. 85f. Relatório Final (Estágio Pós-Doutoral) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

FRANÇA, Thyago Madeira. Diálogos entre o ensino de literatura e a linguística aplicada indisciplinar. Dossiê em Homenagem à Professora Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme. In: **Cadernos Discursivos**, Catalão-GO, Edição Especial, p. 106-128, 2022.

FREIRE, Marcelino (org.). **Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século**. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FREITAS, Maria Teresa Assunção; BERNARDES, Alessandra Sexto; PEREIRA, Ana Paula Marques Sampaio; Pereira, Maria Leopoldina. O sujeito nos textos de Vigotski e do Círculo de Bakhtin: implicações para a prática da pesquisa em educação. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 50-55, jan.-abr. 2015.

FRIDMAN, Luis Carlos. **Vertigens pós-modernas**: configurações institucionais contemporâneas. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2005.

GARCEZ, Lúcia Helena do Carmo. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

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

GERALDI, João Wanderley; BENITES, Maristela; FICHTNER, Bernhard. **Transgressões convergentes Vigotski, Bakhtin, Bateson**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

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

GOIS, Marciana Teixeira de. **Da leitura e produção de conto à realização de vídeo-história como texto multimodal**. 2020. 154f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado do Mato Grosso, Sinop, 2020.

GONÇALVES, Amanda Sotero Caio. **O texto literário à plataforma digital “Youtube”**: o letramento literário com minicontos do 8º ano do Ensino Fundamental. 2020. 162f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade de Pernambuco, Recife, 2020.

GUIMARÃES, Cleber Ferreira. A presença da cópia na escola: estratégia para ensinar ou ritual mecânico. **Revista Saber Acadêmico**, nº 15, 2013.

HALTÉ, Jean François. O espaço didático e a transposição. Tradução de Ana Paula Guedes e Zélia Anita Viviani. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 2, n. 5, 2008.

JUNG, Neiva Maria; SILVA, Regina Coeli Machado; SANTOS, Maria Elena Pires. Etnografia da linguagem como políticas em ação. **Calidoscópio**, [s. l.], v. 17, n. 1, p. 146-162, jan./abr.

2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.171.08>. Acesso em: 14 jan. 2023.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romeiro de. Alfabetização e Letramento: implicações para o ensino. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, [s. l.], n. 6, p. 99-112, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2778>. Acesso em: 19 abr. 2023.

KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romeiro de; VIANA, Carolina Assis Dias; GRANDE, Paula Baracat de. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades de transformação. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 17, n. 4, p. 724-742, 2019. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.04>. Acesso em: 19 abr. 2023.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KHAN ACADEMY BRASIL. **Contos e Minicontos**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fT6rolTDR5c>. Acesso em: 30 de abril de 2023.

KRAEMER, Márcia Adriana Dias. **Reflexão sobre o Trabalho Docente: o conhecimento construído na formação continuada e a prática pedagógica**. Santa Rosa: FEMA, 2014.

KRAEMER, Márcia Adriana Dias; PARDINHO, Jocieli Aparecida de Oliveira. Teoria Dialética do Conhecimento e Análise Dialógica do Discurso: um encontro possível para o trabalho didático-pedagógico na Educação Básica. In: CAVALHEIRO, A.C.D; MOSSMANN, S. S. da. (orgs.) **Educação e Linguagem na perspectiva Histórico-Cultural**. São Carlos: Pedro & João, 2022. p. 271-306.

KRAEMER, Márcia Adriana Dias. Prática de Análise Linguística/Semiótica no Processo de Leitura. In: PEREIRA, R. A.; RODRIGUES, R. H.; COSTA-HÜBES, T.C. (Orgs.). **Prática de Análise Linguística/Semiótica (PAL/S) nas Aulas de Língua Portuguesa: entre a tradição e a mudança**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 279-326.

LEFFA, Vilson José. A Linguística Aplicada e seu compromisso com a sociedade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 7., 2001, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. A Pedagogia em Questão. Entrevista com José Carlos Libâneo. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 11-33, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/684/68410102.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024.

LIMA, Danielle. **Miniconto digital**: leitura e produção de texto multimodal. 2019. 140f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2019.

LIMA, Manolita Correia. **Monografia**: a engenharia da produção acadêmica. 2. ed. rev. atual. São Paulo: Saraiva, 2008.

MAGALHÃES, Maria Cecília. A linguagem na forma de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, Maria Cecília (org.). **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 59-117.

MAPA da cidade Ubatã (PR). **Mapas.com.br**, 2025. Disponível em: <https://www.mapas.com.br/brasil/parana/ubirata>. Acesso em: 20 mar. 2024.

MARCONATO, Sílvia. A revolução do internetês. **Revista Língua Portuguesa**, [s. l.], n. 5, v. 28, 2006.

MARTINS, Waleska Rodrigues de M. Oliveira. Intensidade, brevidade e coalescência: das vertentes do conto, o microconto. Carandá. **Revista do curso de Letras do Campus do Pantanal**, Corumbá, n. 4, p. 274-298, 2011. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/89570492/Caranda-n%C2%BA-4-CPAN-UFMS-Novembro-2011>. Acesso em: 2 jul. 2024.

MARX, Karl. **O Capital**: Livro I. Tradução Rubens Enderle. 2. ed. v. 1. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. Trad. Décio Pignatari. 5ª edição. São Paulo: Cultrix, 1979.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch [1929]. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução de Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

MENEGASSI, Renilson José. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R. dos; GRACO, E. A.; GUIMARÃES, T. B (orgs.). **A produção textual e o ensino**. Maringá: Eduem, 2010. p. 75-102.

MENEGASSI, Renilson José. Escrita como trabalho na sala de aula. In: JORDÃO, C. M. (org.). **A Linguística aplicada no Brasil rumos e passagens**. São Paulo: Pontes Editores, 2016. p. 193-230.

MENEGASSI, Renilson José; ANGELO, Cristina Malinoski Pianaro. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (org). **Leitura e ensino**. Maringá: Eduem, 2010, p. 15-40.

MOISÉS, Massaud. O conto. In: MOISÉS, Massaud. **Criação Literária**: Introdução à problemática da literatura. São Paulo: Melhoramentos, 1970.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. *In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P.(Org.). **Linguística Aplicada: um caminho com muitos acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.*

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Edição revista e modificada pelo autor. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

NEVES, Cynthia Agra de Brito. Letramentos literários em travessias na Linguística Aplicada: ensino transgressor e aprendizagem subjetiva da literatura. *In: **Linguística aplicada na Unicamp: travessias e perspectivas** [livro eletrônico] / organização Érica Lima. – 1.ed. –Bauru, SP: Canal 6, 2021.*

OLIVEIRA, Antonio Flávio Ferreira de; NASCIMENTO, Ilderlândio Assis de Andrade; SILVA, Maria do Socorro Pereira da. O ensino da produção de texto em perspectiva dialógica: implicações para o ensino fundamental I. **Periódico Horizontes**, Itatiba, v. 32, n. 1, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1065>. Acesso em: 18 abr. 2024.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. O círculo de Bakhtin e sua contribuição ao estudo das práticas discursivas. **Revista Eutomia**, [s. l.], ano II, n. 2, p. 1-18, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/1791/pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil: um manifesto**. Trad. Luiz Carlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PARANÁ (Estado). Secretaria Estadual de Educação. **Orientações para a Implementação da Educação em Tempo Integral em Turno Único**. Curitiba: SEED, 2012. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2013/documento_referencia_eti_turno_unico.pdf. Acesso em: 16 jan. 2023.

PARANÁ (Estado). Secretaria Estadual de Educação. **Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações**. Curitiba: SEED, 2018. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_do_parana.pdf. Acesso em: 15 set. 2023.

PARDINHO, Jocieli Aparecida de Oliveira. **Apropriações de conhecimentos em uma formação continuada colaborativa com foco na produção e reescrita de textos**. 2021. 180f. Dissertação (Mestrado Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

PAULINO, Graça COSSON, Rildo. (2009). Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. (Orgs.) **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, p. 61-79.

PÊCHEUX, Michel. Apresentação da AAD. In: GADET, F.; HAK, H. (org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Pontes, 1990.

PERFEITO, Alba M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: MENEGASSI, R. J.; SANTOS, A., R. dos; RITTER, L. C. B. (orgs.). **Concepções de linguagem e ensino**. Maringá: Eduem, 2007. p. 1-54.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521- 539, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINHEIRO, Alan Petrilson. Gêneros (digitais) em foco: por uma discussão sócio-histórica. In: **Alfa**, São Paulo, 54, v. 1, p. 33-58, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/2870/2644>. Acesso em: 24 fev. 2023.

PIRILLO, Marília. **60 contos diminutos**. São Paulo: Editora Gaivota, 2012.

PIZZIMENTI, Cris. Sou feita de retalhos. **Uma pitada de encanto**, 2013. Disponível em: https://www.facebook.com/UmaPitadaDeEncantoByCrisPizzimenti/?locale=pt_BR. Acesso em: 24 fev. 2024.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**: repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PRESTES, Zoia Ribeiro. Entrevista com Zoia Prestes. Scielo Brasil. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ct/a/GcKmKkcmbgLpqkvFvcJFWQF/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2025.

PRESSLEY, Michael. **Reading instruction that works**: the case for balanced teaching. New York: Guilford, 2002.

POE, Edgar Allan. **Ficção completa, poesia e ensaios**. Volume único. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2001.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. In: **Liinc em Revista**, [on line], v.1, n.1, p. 3 -15. mar 2005. Disponível em: <http://www.ibict.br/liinc>. Acesso em: 03 fev. 2023.

QEDU. **Ubiratã Ideb por escola**. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/4128005-ubirata/ideb/escolas>. Acesso em: 26 fev. 2025.

RAJAGOPALAN, Kanavilill. Por uma linguística crítica. *In: Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 123-128.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. **Linguística aplicada: ensino de português**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2023.

RIBEIRO, Fernanda Borges Vaz. PICALHO, Antonio Carlos. CUNICO, Leticia. FADEL, Luciane Maria. Abordagem interpretativista e método qualitativo na pesquisa documental: descrição geral das etapas de coleta e análise de dados. *In: Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, Blumenau, V.17, nº 1, p.100-113. TRI I 2023.

RIBEIRO, Ana Elisa. Entrevista Especial XVI - Ana Elisa Ribeiro. **O Consoante**, 2025. Disponível em: <https://oconsoante.com.br/2025/01/24/entrevista-especial-xvi-ana-elisa-ribeiro/>. Acesso em: 28 fev. 2025.

RODRIGUES, Tatiane Daby de Farias; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; SANTOS, Josely Alves dos. As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. *In: Revista Prisma*, 2(1), 2021, p. 154-174. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/49>. Acesso em: 10 out. 2023.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. *In: MOITA LOPES, L. P. (org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-276.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin - ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS E GÊNEROS TEXTUAIS*, 4., 2007, Tubarão. **Anais [...]**.Tubarão: [s. n.], 2007, p. 1761-1775.

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

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. *In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo Moura (orgs.). Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 251-266.

ROJO, Roxane. Esferas ou campos de atividade humana? Verbete. **Glossário CEALE: termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores**. ISBN: 978-85-8007-079-8. Belo Horizonte, MG: FAE-CEALE/UFMG, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/esferas-ou-campos-de-atividade-humana>. Acesso em: 10 jul. 2025.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jacqueline. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. *In: Revista Diálogo Educacional*, 6(19), p. 37–50, p. 2006.

Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 03 fev. 2023.

RUIZ, Tânia Maria Barroso. Diretrizes Metodológicas na Análise Dialógica do Discurso: o olhar do pesquisador iniciante. In: **Revista Diálogos**: Relendo Bakhtin, vol. 5, nº 1, pp. 39-59, 2017. Cuiabá, MT: Universidade Federal do Mato Grosso.

SAMP, Wesley. [Microcontos ilustrados]. In: PIMENTA, Deka. **Memórias da Pedra do Sapato**. [S. l.]: WordPress, 31 jul. 2013. Blog. Disponível em: <https://wordpress.com>. Acesso em: 30 maio 2023.

SANTOS, Júlio César dos. O gênero miniconto por uma perspectiva bakhtiniana. **Pesquisa em Discurso Pedagógico**, [s. l.], v. 2, p. 1-16, 2016. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/O-G%C3%8ANERO-MINICONTO-POR-UMA-PERSPECTIVA-BAKHTINIANA-Santos/c9be64ef609a1640941888249cd27c54994174d2>. Acesso: 5 out. 2023.

SANTOS, Manoel Tadeu Alves; MORILA, Ailton Pereira. A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: uma trajetória de projeções utilitaristas e seus percalços. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, [s. l.], n. 4, p. 119-149, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/19731/13622>. Acesso em: 5 out. 2023.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEIXAS, Heloisa. **Uma ilha chamada livro**: contos mínimos sobre ler, escrever e contar. Rio de Janeiro: Galera Record, 2009.

SIGNORINI, Inês. Do residual, ao múltiplo e ao complexo: o objeto de pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Linguística Aplicada: perspectivas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 99-110.

SILVA, Anne Sharon Nobre. **Retextualização de gênero miniconto com proposta de desenvolvimento de letramento digital**. 2021. 163f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021.

SILVA, Anne Patricia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. In: **Educação. Porto Alegre**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, set. 2020. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822020000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 fev. 2023.

SILVA, Olga Ozaí. Miniconto: uma nova proposta para a literatura juvenil. 2013. 101 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal de Maringá, Maringá-PR, 2013.

SPALDING, Marcelo. **Os cem menores contos brasileiros do século e a reinvenção do miniconto na literatura brasileira**. Dissertação de mestrado. UFRGS, 2008, ms.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos CEDES**, São Paulo, v. 20, n. 50, p. 26-40, abril. 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26356724_O_improprio_e_o_impertinente_na_apropriacao_das_praticas_sociais. Acesso em: 7 abr. 2023.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (org.). **Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: Educ, 1998.

SOARES, Magda. Português na escola. História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). **Linguística da Norma**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 155-177.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Comentários Sobre O Círculo De Bakhtin E Vygotsky Para Uma Concepção Dialógica De Educação. **PERcursos Linguísticos**, [S. l.], v. 8, n. 19, p. 12-27, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/20636>. Acesso em: 28 jun. 2025.

STREET, Bryan. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAFURI, Analídia. **Leitura e Produção de Minicontos em Aulas de Língua Portuguesa**. 2019. 101f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2019.

TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, p. 21-33, jul./set. 1962. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/uma.html>. Acesso em: 7 abr. 2023.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Concepções de linguagem. In: TRAVAGLIA, L. C. (org.). **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

VIDAL, Maria Anísia Villas-Bôas Tourinho. **Entre contos e minicontos: leitura, escrita e fotografias instigantes do bairro Curral Novo**. 2017. 187f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

VIEIRA, Miguel Heitor Braga. **Formas mínimas: minificação e literatura brasileira contemporânea**. Tese de Doutorado. UEL, 2012.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch[1929]. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

VYGOTSKY, Levi Semionovitch. The instrumental Method in Psychology. In: WERTSCH, James V. (Ed.) **The concept of Activity in Soviet Psychology**. New York: M.E. Sharpe, 1981. p. 134-143.

VYGOTSKY, Levi Semionovitch. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZAVAM, Aurea. Transmutação: criação e inovação nos gêneros do discurso. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 12, n. 1, p. 251-271, jan./abr. 2012. Disponível em:

http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/869/797. Acesso em: 24 abr. 2024.

ZAVALA, Lauro. El cuento ultracorto: hacia um nuevo Canon literario. *In: Nouvelles, cuentos, short stories. Xochimilco, México*: Universidad Autónoma Metropolitana, 2006. Disponível em: <http://www.fl.ulaval.ca/cuentos/lziorto.htm>. Acesso em 10 de abril de 2023.

ZIRALDO, Alves Pinto. **O Menino Maluquinho**. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1980.

ZIRALDO, Alves Pinto. **O Menino Maluquinho**. Série. Netflix, 2022.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Linguística Aplicada como campo multidimensional e dialógico: um percurso no tempo-espaço numa universidade no Nordeste. *In: MUSSI, M. V. F. (org.) Linguística Aplicada: panorama de estudos teóricos e práticos no Nordeste*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

ANEXOS

Anexo A – Termo de Ciência do Responsável pelo Campo de Estudo



TERMO DE CONCORDÂNCIA DA ESCOLA MUNICIPAL EM TEMPO INTEGRAL CLEIDE MARIA ZAMPRÔNIO PARA A UNIDADE CEDENTE

Senhor (a) Coordenador (a),

Declaramos que a Escola Em Tempo Integral Municipal Cleide Maria Zamprônio de Ubiratã/PR, está de acordo com a condução do projeto de pesquisa Literatura, Cultura e Arte: Leitura e Produção do Gênero Miniconto Multimodal com os Anos Iniciais de uma Escola em Tempo Integral, a ser realizado pela pesquisadora Jocieli Aparecida de Oliveira Pardinho nesta Unidade Municipal Em Tempo Integral, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com Seres Humanos, da PLE da Universidade Estadual de Maringá – Uem.

Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão os alunos do 5º ano e da docente da disciplina Literatura, Cultura e Arte, pertencentes à Rede Municipal Pública de Ensino de Ubiratã/Paraná, bem como de que o presente trabalho deverá seguir a Resolução 466/2012 (CNS) e o Decreto nº 7037, de 2009.

Da mesma forma, temos ciência que o (a) pesquisador (a) somente poderá iniciar a pesquisa pretendida após encaminhar, a esta Instituição, uma via do parecer de aprovação do estudo emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos Do PLE da Universidade Estadual de Maringá – Uem.

Ubiratã, 03 de julho de 2023.

Eliane Selis Arantes

Diretora da Escola Municipal Em Tempo Integral Cleide Maria Zamprônio

Anexo B - Termo de Consentimento da Secretaria da Educação e Cultura**TERMO DE CONCORDÂNCIA DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO E CULTURA DE UBIRATÃ/PR PARA A UNIDADE CEDENTE**

Senhor (a) Coordenador (a),

Declaramos que esta Secretaria Municipal da Educação de Ubiratã/PR, está de acordo com a condução do projeto de pesquisa Literatura, Cultura e Arte: Leitura e Produção do Gênero Miniconto Multimodal e Multissemiótico com os Anos Iniciais de uma Escola em Tempo Integral, a ser realizado pela pesquisadora Jocieli Aparecida de Oliveira Pardiniho na unidade: Escola Municipal Em Tempo Integral Cleide Maria Zamprônio, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com Seres Humanos, da PLE da Universidade Estadual de Maringá – Uem .

Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão os alunos do 5º ano e da docente da disciplina Literatura, Cultura e Arte, pertencentes à Rede Municipal Pública de Ensino de Ubiratã/Paraná, bem como de que o presente trabalho deverá seguir a Resolução 466/2012 (CNS) e o Decreto nº 7037, de 2009.

Da mesma forma, temos ciência que o (a) pesquisador (a) somente poderá iniciar a pesquisa pretendida após encaminhar, a esta Instituição, uma via do parecer de aprovação do estudo emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do PLE da Universidade Estadual de Maringá–Uem.

Ubiratã, 16 de junho de 2023.

**ELCIA GODINHO DE MORAES DA
SILVA
Secretária de Educação e Cultura**

Anexo C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor (a) participante, você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), de uma pesquisa desenvolvida pelos professores responsáveis Jocieli Aparecida de Oliveira Pardinho e Neil Armstrong Franco de Oliveira, vinculados à Universidade Estadual de Maringá - UEM. A sua participação nesta pesquisa é fundamental para a construção de uma tese de doutorado e que tem como título “Literatura, Cultura e Arte: Leitura e Produção de Gêneros Multimodais com os Anos Iniciais de uma Escola em Tempo Integral”. O objetivo da pesquisa é “Compreender de que forma as práticas de leitura e produção de textos-enunciados multimodais, pautando-se em um viés dialógico e processual, contribui para que os sujeitos interajam socialmente, mobilizando os recursos linguístico-discursivos em conformidade com as diversas situações de interação”. A sua participação será no sentido de trabalhar de forma colaborativa com a pesquisadora para elaboração e aplicação didática.

Você terá a liberdade de se recusar a realizar qualquer atividade que lhe ocasione constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja de seu interesse, você terá livre acesso aos resultados do estudo. Você receberá acompanhamento para tirar as dúvidas.

Os riscos são mínimos por se tratar de um trabalho colaborativo, mas caso ocorra algum desconforto ao participar da pesquisa, você será atendido imediatamente, podendo desistir quando quiser. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa, como benefício, você terá esclarecimento sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo, sem identificação nominal.

Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em Banca Examinadora, congressos, periódicos científicos e eventos. É importante saber que não há despesas pessoais para você em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à participação, pois ela é voluntária após concordar. O pesquisador responsável garante indenização por quaisquer danos causados no decorrer da pesquisa. Os dados e demais documentos da pesquisa ficarão sob guarda e posse pelo pesquisador responsável por cinco e após serão incinerados. Em caso de dúvida, você terá garantia de acesso ao profissional responsável pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas por meio de e-mails informados neste documento. O pesquisador responsável por esta investigação é a Professora Mestra Jocieli Aparecida de Oliveira Pardinho, podendo ser contada pelo seguinte e-mail: jocielipardinho@gmail.com

Após ser esclarecido sobre as informações da pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine este consentimento de participação, que está impresso em duas vias, sendo que uma via ficará em posse do pesquisador responsável e esta via com você.

Jocieli Aparecida de Oliveira Pardinho – Pesquisadora Responsável.

Euconcordo em participar voluntariamente da pesquisa intitulada “Literatura, Cultura e Arte: Leitura e Produção de Gêneros Multimodais com os Anos Iniciais de uma Escola em Tempo Integral”, conforme informações contidas neste TCLE.

Ubiratã, ____/____/____ .

Assinatura do participante

Anexo D - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Senhores Pais/responsáveis seu/sua filho(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário (a), de uma pesquisa desenvolvida pelos professores Jocieli Aparecida de Oliveira Pardinho e Neil Armstrong Franco de Oliveira, vinculados a Universidade Estadual de Maringá - UEM. A participação de seu/sua filho (a) nesta pesquisa é fundamental para a construção de uma tese de doutorado e que tem como título “Literatura, Cultura e Arte: Leitura e Produção de Gêneros Multimodais com os Anos Iniciais de uma Escola em Tempo Integral”. O objetivo da pesquisa é “Compreender de que forma as práticas de leitura e produção de textos-enunciados multimodais, pautando-se em um viés dialógico e processual, contribui para que os participantes interajam socialmente, mobilizando os recursos linguístico-discursivos em conformidade com as diversas situações de interação”. A participação de seu/sua filho (a) será no sentido de responder um questionário na realização de atividades no âmbito escolar.

Você e seu/sua filho (a) **terão a liberdade de recusar a realizar qualquer atividade que lhe ocasione constrangimento de alguma natureza e poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo.** bem como, caso seja de seu interesse, você responsável terá livre acesso aos resultados do estudo. Seu filho (a) receberá acompanhamento e supervisão constantes para que ele possa receber as devidas orientações e a intervenção foi pensada para que ele/ela não passe por nenhum constrangimento.

Os riscos são mínimos por se tratar de um questionário e de atividades teórico-metodológicas desenvolvidas em sala, mas caso ocorra algum desconforto ao participar da pesquisa, seu/sua filho(a) será atendido imediatamente, podendo desistir quando quiser. Caso haja alguma intercorrência vocês serão avisados, só serão realizados com o conhecimento e autorização de vocês. A participação de seu/sua filho (a) constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa, como benefício, seu/sua filho/a terá esclarecimento sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo, sem identificação nominal.

Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em Banca Examinadora, congressos, periódicos científicos e eventos. É importante saber que não há despesas pessoais para você e seu filho (a) em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à participação, pois ela é voluntária após concordar. O pesquisador responsável por esta investigação é a Professora Mestra Jocieli Aparecida de Oliveira Pardinho e o professor Dr. Neil Armstrong Franco de Oliveira, podendo ser contatados. Também poderá contatar o *Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP)*, o qual é responsável pelo acompanhamento das pesquisas desenvolvidas na referida instituição que envolvem seres humanos.

Após ser esclarecido sobre as informações da pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine este consentimento de participação, que está impresso em duas vias, sendo que uma via ficará em posse do pesquisador responsável e esta via com você.

Eu

concordo que meu/minha filho/a participe voluntariamente da pesquisa intitulada “Literatura, Cultura e Arte: Leitura e Produção

de Gêneros Multimodais com os Anos Iniciais de uma Escola em Tempo Integral”, conforme informações contidas neste TCLE.

Assinatura Ubatã, __/__/2023

Eu, Jocieli Aparecida de Oliveira Pardino, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nomeado.

Assinatura da pesquisadora Ubatã, __/__/2023

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador e qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, conforme os dados abaixo:

Nome: Jocieli Aparecida de Oliveira Pardino
Telefone: (44) 9 99901915
Email: jocielipardino@gmail.com
Endereço: Rua Fioravante Zem, nº 483, Parque do Lago – Ubatã/PR

COPEP/UEM
Universidade Estadual de Maringá.
Telefone: (44) 3011-4444
Email: copep@uem.br
Endereço: Campus Universitário – Avenida Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

Nome: Neil Armstrong Franco de Oliveira
Telefone: (44) 991321977
Email: prof.neilfranco@gmail.com
Endereço: Rua Nadalina Beloto, nº 41, Cidade Jardim, Maringá/PR

Anexo E - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Você está sendo convidado para participar da pesquisa (Literatura, Cultura e Arte: Leitura e Produção de Gêneros Multimodais com os Anos Iniciais de uma Escola em Tempo Integral). Seus pais permitiram que você participasse. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita nas aulas de Literatura, Cultura e Arte da Escola Municipal Cleide Maria Zamprônio, onde vocês participarão das atividades propostas. Para isso, será usado uma Elaboração Didática e computadores. O uso do material é possível ocorrer desconforto ao participar da pesquisa, você será atendido imediatamente, podendo desistir quando quiser. **Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos pesquisadores responsáveis: professora Ma. Jocieli Aparecida de Oliveira Pardino e o professor Dr. Neil Armstrong Franco de Oliveira, podendo ser contados pelos seguintes e-mails, telefones e endereços: jocielipardinho@gmail.com, (44) 999901915, Rua Fioravante Zem, nº 483, Parque do Lago, Ubatuba/PR e prof.neilfranco@gmail.com, (44) 991321977, Rua Nadalina Beloto, nº 41, Cidade Jardim, Maringá/PR. Também pode consultar o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM pelo telefone fixo: (44) 3011-4444, e mail: copep@uem.br, endereço Campus Universitário – Avenida Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4.**

Mas há coisas boas que podem acontecer como o trabalho com a leitura e produção de miniconto multimodais de forma a partir da realidade de vocês no uso da tecnologia. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa esta será divulgada por meio de trabalhos e *internet*. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar: Eu escrevi os telefones na parte de cima desse texto.

Eu _____ acei
to participar da pesquisa (LITERATURA, CULTURA E ARTE: LEITURA E PRODUÇÃO DE GÊNEROS MULTIMODAIS COM OS ANOS INICIAIS DE UMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL), que tem como objetivo: “Compreender de que forma as práticas de leitura e produção de textos multimodais pode contribuir na formação de vocês”. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Ubatuba, ____ de ____ de ____.

Assinatura do menor

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICES

Apêndice A- Síntese das Pesquisas citadas no Estado de Conhecimento

Silva (2013) cotejou, pela primeira vez, o gênero miniconto no programa de pós-graduação no qual desenvolveu a sua pesquisa. Ela lançou luz a discussões acerca do miniconto sob a óptica da Literatura Juvenil, tendo o objetivo de verificar como esse gênero é inserido na produção para os jovens, analisando a configuração de sua narrativa. Desse modo, delineou como *corpora* os textos *Adeus conto de fadas* (2006), de Leonardo Brasiense; *60 contos diminutos* (2012), de Marília Pirillo; e *uma ilha chamada livro: contos mínimos sobre ler, escrever e contar* (2009), de Heloisa Seixas. Como aporte teórico, pautou-se em diversos autores da teoria do conto, como Julio Cortázar (1974), Massaud Moisés (1970), Edgar Allan Poe (2001), dentre outros; do miniconto Marcelo Spalding (2008), Miguel Heitor Braga Vieira (2012), Lauro Zavala (2013), bem como da literatura juvenil, como Ligia Cademartori (1986), entre outros grandes nomes na área.

Carvalho (2014) pesquisou sobre o grau do letramento digital para o aluno do Ensino Médio, por meio da realização do projeto institucional *Ler, conhecer conectar e compartilhar!*, o qual demonstrou a necessidade do letramento digital, para além do convencional, por ser considerado um sistema complexo que envolve práticas de leitura e escrita no ambiente analógico para o digital. Para tanto, norteou-se no conceito de gênero discursivo, a partir da perspectiva do Círculo de Bakhtin e acerca da multimodalidade e multissemiose, realizou a análise da interação entre linguagens verbais e não verbais. Como resultados, o letramento digital foi um aspecto perceptível na pesquisa em tela, contudo, muitos dos trabalhos analisados não contemplaram a composição estrutural do gênero miniconto multimodal. Portanto, apontou-se como sugestão a continuidade de discussões sobre a alfabetização e ao letramento convencional.

Cabral (2015) investigou o ensino do gênero discursivo miniconto de terror, sob a égide da teoria bakhtiniana e dos multiletramentos (Rojo, 2012; 2023). Para isso, desenvolveu os saberes relacionados à leitura e à produção textual, por meio da aplicação de uma Sequência Didática (SD) em turmas de 7º e 8º anos do Ensino Fundamental II, em uma escola pública. Como resultado, foi perceptível que o movimento de intervenção contribuiu para a aplicação dos saberes dos sujeitos envolvidos relacionados à leitura e à produção textual de gêneros multimodais.

Dantas (2015) utilizou a metodologia da SD para trabalhar o miniconto, com o intento de descrever o seu desenvolvimento e as suas implicações em práticas de letramento no que tange ao trabalho com o esse gênero em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. Ancorando-se em estudos do letramento como prática social, bem como de letramento literário. As discussões geradas indicaram que o trabalho desenvolvido contribuiu para a reflexão sobre o ensino de LP, com o intento da preparação dos estudantes às exigências da sociedade contemporânea.

Vidal (2017) buscou comprovar que os gêneros miniconto e fotografia podem facilitar a leitura, a compreensão textual e a escrita. Pautou-se, para o entendimento acerca do miniconto, na perspectiva do Círculo de Bakhtin, bem como estudos da linguagem e literatura. Ao comparar as produções iniciais e finais, demonstraram-se possibilidades de os professores trabalharem com minicontos no Ensino Fundamental, comprovando a hipótese de que esses gêneros podem facilitar o processo de leitura e de produção textual.

Burguês (2019) analisou como os minicontos assumem diversas formas e temáticas no meio virtual, no que diz respeito à sua produção e à circulação do gênero literário no contexto evolutivo até chegar à *internet*, e qual a sua relação com a formação de leitores, com o intuito de analisar o perfil do leitor contemporâneo. Como aporte-teórico, partiu-se de autores que tratam do conto tradicional, do moderno e de suas manifestações mais recentes. Os resultados dos estudos mostraram que o miniconto, na *internet*, é uma prática adequada ao se considerar o novo perfil de leitores.

Almeida (2018) investigou acerca das condições em que estudantes do 7º ano, de uma escola municipal, escreveram microcontos com o uso do *Twitter*, a fim de refletir sobre o processo da produção escrita dos alunos, investigando a potencialidade de dispositivos eletrônicos na constituição de textos para desenvolver práticas de letramento digital na escola. Nesse contexto, além da ênfase na prática de escrita, a delimitação do estudo foi o Ensino Fundamental II, na realidade regular e não integral. A investigação foi sob a óptica bakhtiniana para a compreensão da linguagem como expressão humana, das reflexões sobre o ensino e aprendizagem de leitura e produção textual nas aulas de LP, bem como dos estudos acerca da cibercultura, das tecnologias na escola e do *Twitter*. Os resultados apresentaram o comportamento dos estudantes no decorrer do processo, em que se constituíram autores produtores de seus textos, demonstrando relações interlocutivas. Contudo, comportaram-se diante da tela de modo semelhante à escrita convencional.

Lima (2019), por sua vez, realizou uma proposta interventiva com estudantes do 9º ano de uma escola pública de Montes Claros - MG por meio do desenvolvimento de um Projeto Educacional sobre a Leitura Multissemiótica em Contextos Digitais. Como referencial teórico, utilizou-se de estudos acerca das concepções de letramento, multiletramento e multimodalidade, texto, literariedade, além da reflexão sobre as micro-histórias, do conto ao miniconto. Assim, partiu-se dos conhecimentos prévios dos estudantes, investigados por meio do questionário inicial. Após a realização do trabalho com o gênero miniconto, observou os participantes na atividade final. Como contribuição, percebeu-se no trabalho com o gênero o desenvolvimento das capacidades leitoras e autônomas dos estudantes.

Tafari (2019) desenvolveu um projeto de leitura, de produção e de divulgação de minicontos por meio das mídias sociais (*Instagram*, *Twitter* e *WhatsApp*) com alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, a partir do diálogo com clássicos da literatura. A pesquisa foi fundamentada na concepção bakhtiniana de linguagem; nos conceitos de multiletramentos e letramento literário; em estudos sobre o miniconto, na concepção sociocognitiva de leitura e de produção escrita. O resultado foi a produção e a circulação de 360 minicontos de autoria dos estudantes, constatando-se que essa é uma prática motivadora e viável para os discentes.

Arruda (2020) promoveu uma intervenção pedagógica na turma do 7º ano do Ensino Fundamental, a partir de uma SD adaptada, trabalhando com o gênero miniconto. Para esta finalidade, foram utilizados autores para embasar a constituição do gênero miniconto, estudos acerca da literatura eletrônica, bem como acerca do letramento literário, a partir de Cosson (2011), dentre outros. Os resultados alcançados com a pesquisa foram as produções dos alunos publicizadas por meio do suporte *blog*, com vistas à promoção do aprimoramento de prática de leitores de textos literários que se inserem no atual contexto.

Castro (2020) realizou a leitura de minicontos do livro *Adeus*, de Leonardo Braziliense, por meio do teatro como possibilidade didática nas aulas de Língua Portuguesa, com vistas à leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental. A teoria que sustentou a pesquisa foi a Estética da Recepção. Como resultado, obteve-se interesse por parte dos alunos nas atividades propostas na leitura e no desenvolvimento das capacidades criativas por meio do teatro, bem como verificou-se aumento da autoestima.

Gonçalves (2020) fez uma intervenção pedagógica em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, a partir uma proposta didática para trabalhar com o gênero miniconto por meio do suporte de plataformas digitais; além da leitura, houve a produção de vídeos socializados por meio do *YouTube*. A fundamentação teórica consistiu no letramento literário, ancorando-se

em estudos de diversos autores, dentre eles Cosson (2011), Martins (2011), entre outros teóricos que foram utilizados como referência para questões voltadas ao gênero miniconto, bem como à semiótica. O resultado demonstrou a formação de leitores de textos literários a partir das mídias sociais.

Gois (2020) propôs a ressignificação das práticas de leitura e de escrita literárias por meio do letramento literário e, conseqüentemente, o digital junto aos estudantes participantes, alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, por meio do conto *O moço que não quer morrer*, de Ricardo de Azevedo, book *trailer*, vídeo-história e encenação do conto, objetivando tratar do seu desfecho. Como constructo teórico, valeu-se da prática de alfabetização e letramento; dos gêneros textuais conto e miniconto; dos multiletramentos; e da multimodalidade textual. Como contribuição, foi constatada a necessidade de investimento tecnológico escolar, bem como de formação dos professores para que na escola pública consiga ser desenvolvido um trabalho adequado com a literatura e a inclusão digital.

Por fim, Silva (2021) desenvolveu um projeto didático do gênero miniconto, objetivando contribuir com a qualidade da escrita a partir dos letramentos digitais nos estudos dos multiletramentos, de forma que os estudantes fossem capazes de fazer o uso da prática de escrita nas mais diversas situações de interação propostas, por meio de sua realização *online* e com as distintas formas de semioses a partir do uso de plataformas. Para tanto, enveredou-se para a perspectiva do Círculo de Bakhtin de gêneros do discurso e versou-se sobre a retextualização de gêneros, letramentos digitais e multiletramentos. Como resultados, visou-se o reconhecimento de características estruturais do gênero miniconto multimodal, para além do verbo, em que os estudantes pudessem fazer uso da escrita nas mais diversas situações de interação.

Apêndice B - Roteiro de entrevista oral com a docente da disciplina Literatura, Cultura e Arte: diagnose da turma

ROTEIRO DE ENTREVISTA ORAL COM A DOCENTE DA DISCIPLINA LITERATURA, CULTURA E ARTE DIAGNOSE DA TURMA

1- Apresentação pessoal e do projeto - Apresentar-me como Doutoranda do programa de Pós-Graduação em Letras na área de concentração de Ensino e Aprendizagem de Línguas, sob orientação do Professor Dr. Neil Franco de Oliveira.

- Tratar que o projeto de pesquisa diz respeito à observação das aulas, delimitação do tema a fim de trabalhar o miniconto multimodal e multissemiótico com os estudantes a partir do desenvolvimento de uma proposta didática;

- Destacar a necessidade do trabalho em parceria no planejamento e desenvolvimento das aulas com vistas à práxis docente, bem como a necessidade da aproximação entre a Universidade e a Educação Básica.

Questionamentos pertinentes:

- 1) Quais conteúdos e gêneros discursivos os estudantes estudaram até o momento? Liste-os.
- 2) O que os estudantes têm apresentado no decorrer das aulas de gostos por séries, filmes, obras?
- 3) Qual tema você acha relevante (dentro da área de Letras) e gostaria de trabalhar com a turma, partindo dos conteúdos trabalhados com o 5º ano e acredita que o auxiliaria no processo de ensino e aprendizagem?
- 4) Quais gêneros multimodais e multissemióticos já foram trabalhados? De que forma?
- 5) Com que materiais digitais os alunos têm acesso e hábito de trabalhar na escola?
- 6) Qual tipo de gênero multimodal e multissemiótico emergente do campo artístico-literário você acredita que seria relevante realizar o trabalho com os estudantes?

Apêndice C - Questionário discursivo para os estudantes

QUESTIONÁRIO DISCURSIVO PARA OS ESTUDANTES

1) Com que frequência você lê:

- A) Todos os dias
- B) Quase todos os dias
- C) Uma vez na semana
- D) Uma vez no mês
- E) Nunca

2) Das opções abaixo, assinale as que você gosta de ler:

- ☐ Romance e ficção no geral
- ☐ Livros de Poesia
- ☐ História no Geral ou do Brasil
- ☐ Jornais, Revistas e informações no geral
- ☐ Revistas em quadrinho

3) Qual foi o último livro/texto que você leu? Em qual suporte?

4) Qual série, filme ou livro você gosta de ler/assistir? Por quê?

5) Que tema você gostaria de estudar na disciplina Literatura, Cultura e Arte?