

O MINICONTO NA PROMOÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB A ÓTICA DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

THE MINI-TALE IN THE PROMOTION OF PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING UNDER THE EDUCATIONAL SOCIOLINGUISTICS PERSPECTIVE

LE MINICONTO DANS LA PROMOTION DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE PORTUGAISE DU POINT DE VUE DE LA SOCIOLINGUISTIQUE ÉDUCATIVE

Eloa dos SANTOS

Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat / Campus de Sinop
eloatnn@gmail.com

Meri Cristiane Magalhães ROCHA

Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat / Campus de Sinop
mericris.com@gmail.com

Neusa Inês PHILIPPSEN

Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat / Campus de Sinop
neusa.philippsen@unemat.br

Sumário. Introdução; O ensino de Língua Portuguesa à luz da Sociolinguística; O ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros discursivos; O miniconto e o ensino de Língua Portuguesa; Procedimentos metodológicos; Resultados e discussão; Considerações finais; Referências.

Resumo: O presente artigo situa-se no campo dos estudos lingüísticos, tem como objetivo discorrer sobre o desenvolvimento de uma Sequência Didática – SD, pautada nos pressupostos teóricos de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), cujo procedimento metodológico inspirou a organização das atividades propostas na referida SD. As estratégias de ensino apresentadas objetivam a promoção das competências de leitura, interpretação e escrita de estudantes do 8º Ano do Ensino Fundamental por meio do gênero textual miniconto. Nesse trabalho, refletimos sobre a necessidade e relevância do ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros discursivos, nos quais os aspectos gramaticais se materializam, partindo do pressuposto de que o estudante utilizará dos recursos linguístico-discursivos necessários à produção escrita autoral se exposto a um trabalho sistemático e sistematizado de leitura e escrita de diferentes gêneros, ainda que essa proposta esteja centrada no miniconto. Essa pesquisa é do tipo qualitativa, cujo método é a pesquisa-ação e está pautada na visão bakhtiniana de linguagem, de gênero discursivo e dialogismo e de um ensino de gramática voltado aos conceitos provenientes da Sociolinguística Educacional ancorados em Bortoni-Ricardo (2022). Como resultado, observou-se a participação efetiva dos alunos na produção colaborativa de conhecimento, os quais demonstraram interesse pelas atividades desenvolvidas nessa proposta, configurando, assim, práticas de letramentos na escola. A

escolha do gênero textual foi um fator de grande relevância nos quesitos apreciação e envolvimento dos atores sociais na SD.

Palavras-chave: Sociolinguística Educacional. Ensino de Língua Portuguesa. Sequência Didática. Minicontos.

Abstract: This article is located in the field of linguistic studies, aims to discuss the development of a Didactic Sequence - DS, based on the theoretical assumptions of Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), whose methodological procedure inspired the organization of activities, proposed in the mentioned DS. The teaching strategies presented aim to promote the reading, interpretive and writing skills of students in the 8th year of Elementary School through the textual genre mini-tale. In this work, we reflect on the need and relevance of teaching Portuguese through discursive genres, in which grammatical aspects materialize, based on the assumption that the student will use the linguistic-discursive resources necessary for authorial written production if exposed to a systematic and systematized work of reading and writing of different genres, even if this proposal is centered on the short story. This qualitative research, whose method is action research, is based on Bakhtin's vision of language, discursive genre and dialogism, and grammar teaching focused on concepts from Educational Sociolinguistics based in Bortoni-Ricardo (2022). As a result, the effective participation of students in the collaborative production of knowledge was observed, who showed interest in the activities developed in this proposal, thus configuring literacy practices at school. The choice of textual genre was a factor of great relevance in terms of appreciation and involvement of social actors in DS.

Keywords: Educational Sociolinguistics. Portuguese Language Teaching. Didactic Sequence. Mini-tales.

Résumé : Cet article se situe dans le champ des études linguistiques, vise à discuter de l'élaboration d'une Séquence Didactique - SD, basée sur les hypothèses théoriques de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), dont la démarche méthodologique a inspiré l'organisation des propositions d'activités en le SD susmentionné. Les stratégies pédagogiques présentées visent à favoriser les habiletés de lecture, d'interprétation et d'écriture des élèves de 8e année du primaire par le biais du mini-conte de genre textuel. Dans ce travail, nous réfléchissons sur la nécessité et la pertinence d'enseigner le portugais à travers des genres discursifs, dans lesquels les aspects grammaticaux se matérialisent, en partant du principe que l'étudiant utilisera les ressources linguistiques-discursives nécessaires à la production écrite d'auteur s'il est exposé à une approche systématique et systématisée. travail de lecture et d'écriture de genres différents, même si cette proposition est centrée sur la nouvelle. Cette recherche est de type qualitatif, dont la méthode est la recherche-action et s'appuie sur la vision bakhtinienne du langage, du genre discursif et du dialogisme et sur un enseignement de la grammaire axé sur des concepts issus de la sociolinguistique éducative ancrés dans Bortoni-Ricardo (2022). En conséquence, on a observé la participation effective des élèves à la production collaborative de connaissances, qui ont manifesté de l'intérêt pour les activités développées dans cette proposition, configurant ainsi les pratiques de littératie à l'école.

Le choix du genre textuel a été un facteur de grande pertinence en termes d’appréciation et d’implication des acteurs sociaux dans DS.

Mots clés : Sociolinguistique de l’éducation. Enseignement de la langue portugaise. Suite à l’enseignement. Minitales.

1. Introdução

A leitura e a escrita desempenham um papel fundamental na formação escolar. Assim sendo, nos propusemos a desenvolver esta pesquisa tendo o gênero discursivo miniconto como objeto de ensino. Objetivamos, com esse estudo, discorrer de forma expositiva e reflexiva sobre o desenvolvimento de uma Sequência Didática – SD, pautada nos pressupostos teóricos de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), cujo procedimento metodológico inspirou a organização das atividades propostas na referida proposição. As estratégias de ensino apresentadas objetivam a promoção das competências leitora, interpretativa e de escrita de estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental em aulas de Língua Portuguesa – LP, por meio do gênero textual miniconto.

Essa pesquisa situa-se no campo dos estudos sociolinguísticos aportados em Bortoni-Ricardo (2022) e trata-se de uma pesquisa qualitativa que tem como método a pesquisa-ação, para a qual nos embasamos em pressupostos teóricos postulados por Bakhtin (2006) e Travaglia (2018), cujas publicações vêm dando sustentação teórica ao desenvolvimento de atividades que visam promover o ensino de LP concernentes à concepção sociointeracional na formação escolar dos nossos estudantes.

Os fatores que motivaram o desenvolvimento dessa pesquisa estão relacionados à escassez de material teórico que caracterize o gênero e dê subsídios para trabalhá-lo em sala de aula; e o fato de o material didático utilizado na rede pública estadual de Mato Grosso (material estruturado¹) não apresentar o miniconto acompanhado de propostas ou sugestões de atividades que possam contribuir, significativamente, com o desenvolvimento da leitura, da interpretação e da produção escrita dos estudantes.

Nessa ação educativa, além das proposições de leitura e escrita de minicontos, foram propostas e desenvolvidas atividades epilinguísticas, para que fosse feito o exercício de reflexão sobre os minicontos lidos e escritos, verificando sua adequação às normas ortográficas. Tais atividades serão descritas com maiores detalhes no tópico “Resultados e Discussão” desse artigo.

1 Em 2022, o livro didático que era escolhido pelos professores e usado como um norte em sala de aula foi substituído pelo Material Estruturado que consiste em um apostilado bimestral que abrange a maioria dos componentes curriculares, os quais “devem” ser trabalhado na íntegra pelo professor com vistoria da coordenação pedagógica escolar e Diretoria Regional de Ensino – DRE, no intuito de desenvolver habilidades que são cobradas, bimestralmente, por meio de avaliações externas aplicadas pela Secretaria de Estado de Educação – Seduc/MT.

2. O Ensino de Língua Portuguesa à Luz da Sociolinguística

A aprendizagem da língua de um falante de língua portuguesa no Brasil passa pela responsabilidade de diferentes atores e se dá em diferentes contextos. Inicia-se com a família e/ou com outras pessoas com quem esse indivíduo convive, somam-se os professores pedagogos na Educação Infantil e Ensino Fundamental I e incluem-se os professores com formação em Letras, geralmente, no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio.

Trataremos aqui, mais especificamente, do ensino da LP enquanto componente curricular partindo da premissa de que quando o estudante é exposto a um trabalho sistemático e sistematizado de leitura, interpretação e escrita de diferentes gêneros, ele aprenderá a utilizar os recursos linguísticos e discursivos necessários à leitura e às produções oral e escrita.

Primeiramente, trazemos as palavras de Bortoni-Ricardo que contribuem na compreensão da Sociolinguística Educacional:

No caso específico do Brasil, venho denominando Sociolinguística Educacional todos os esforços de promover a competência linguística e comunicativa de crianças que não são expostas às variedades de prestígio da língua materna em sua família e que as vão aprender na escola, seguindo a orientação da Sociolinguística Educacional (2022, p. 07).

Contudo, lembramos que o ensino da língua, desde seu início e por muito tempo, centrou-se no ensino de sua estrutura, com extensos exercícios de memorização, valorizando apenas a norma-padrão como “correta”, valendo destacar que é recente, na história da LP, a inserção de estudos sobre variedade e variação linguística nos livros didáticos.

Esse processo teve início no Brasil com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs em 1997 e 1998. Até então, o ensino de Língua Portuguesa era restrito ao estudo das regras gramaticais da gramática normativa, na busca de um ideal de língua homogênea, com o intuito de que todos se adaptassem a um só modo de utilização da língua. Esse ideal de língua é mencionado em uma *live*, intitulada **Variação e Ensino de Língua Materna**², por Carlos Alberto Faraco, apontando para o fracasso do projeto da norma-padrão lusitana. O autor reflete nesse sentido indicando o fracasso desse ideal de língua defendido pelos chamados puristas, pois o uso da língua que prevalece no Brasil é a sua constituição de regras variáveis categóricas, que atuam em todos os níveis linguísticos: fonético, fonológico, morfológico, sintático, lexical e discursivo.

Trazemos, nesse diálogo sobre a língua no contexto escolar, a contribuição de Callou (2011, p. 13):

Há muito se discute, tanto nos meios acadêmicos quanto nos meios de comunicação, a questão da norma e, ligada a ela, a questão do empobrecimento

2. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Ka0eEeGHA_4. Aos 44min57seg. Acesso em 20 de set. 2022.

do ensino e da aprendizagem de nossa língua. É verdade que essa crise não diz respeito apenas à língua portuguesa nem está restrita ao nosso país. Na França, nos Estados Unidos, na América Latina aponta-se essa mesma insatisfação, em todas as áreas de conhecimento e em todos os níveis de escolaridade, e resultados de exames vestibulares e de outros concursos são frequentemente citados para exemplificar a desestruturação do ensino.

Ao nos depararmos com a grande dificuldade que os alunos demonstram ao ler, interpretar e escrever textos, buscamos, em diferentes planos de aulas, seja por meio de sequências didáticas ou outras metodologias ativas, atividades que vislumbrem o trabalho no qual a variação linguística possa ser considerada, porque ela efetivamente ocorre em diferentes modalidades da língua com diferentes graus de monitoramento e com falantes completamente diferentes. Nesse sentido:

Quando a dependência contextual é mais limitada, os falantes sentem necessidade de recorrer a um vocabulário específico e a operadores lógicos, buscando clareza. Esse é o caso de textos mais complexos, desenvolvidos sem apoio contextual no ambiente em que se encontram falantes e ouvintes. Gêneros discursivos mais conhecidos são expressos com um vocabulário também mais conhecido. O mesmo se aplica ao grau de complexidade do tema. Quando o falante tem familiaridade com determinada tarefa comunicativa, ela vai exigir dele menos pressão comunicativa. O contrário também é verdadeiro. Comparem-se, por exemplo, a defesa de uma tese de doutorado ou uma aula de física quântica com uma conversa casual (BORTONI-RICARDO, 2022, p. 06).

Porém, ao considerarmos a realidade da maioria das salas de aula, e, a partir de análises realizadas no material estruturado utilizado em MT, cuja discussão se apresenta de maneira insuficiente e com conceitos questionáveis, podemos constatar que ainda estamos distantes de um trabalho que efetivamente considere os fenômenos da língua em uso como preconizam os sociolinguistas.

2.1. O ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros discursivos

O ensino da Língua Portuguesa proposto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) visa à ampliação das possibilidades de participação dos sujeitos em aprendizagem nas práticas de atividades humanas, de forma a favorecer o desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens. Consonante a essa afirmação, no Documento de Referência Curricular - DRC/MT (2018, p. 21), temos a seguinte redação:

A BNCC apresenta a possibilidade do ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dos campos de atuação, considerando que nos anos finais do ensino fundamental o adolescente interage e vivencia mais situações comunicativas, mesmo na unidade escolar, com a mudança dos componentes curriculares, tornando-o mais autônomo e protagonista de suas práticas de linguagem, e dessa forma amplia o seu contato com uma demanda bem maior de gêneros discursivos.

O objetivo em torno da ampliação do contato dos estudantes da Educação Básica com os gêneros discursivos e o trabalho com os gêneros textuais tem tido lugar de destaque nos documentos que orientam o currículo escolar desde os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998), e são pujantes nas orientações de trabalho com a língua na BNCC (2018).

Para especificar a abordagem de gênero tratada aqui, trazemos as contribuições de Travaglia (2018, p. 1-2):

O dizer é tipificante. Seja falando/ouvindo ou escrevendo/lendo, nada é dito sem ser por meio de textos e cada texto é de uma categoria, que sempre será adequada interação em uma situação social também típica. Ou seja, os textos se adequam a diferentes situações de interação comunicativa, em que determinadas ações sociais tipificadas acontecem e os textos também são tipificados, constituindo classes típicas de texto. Sendo assim, todos os recursos da língua funcionam em textos de uma dada categoria e esse funcionamento pode ou não ser dependente dessa categoria.

No Minicurso Tipologia Textual, organizado pela Semana de Letras da UFOP³, Luiz Carlos Travaglia defende o ensino centrado nos gêneros, apresentando-os como ferramentas de ação da linguagem. Afirma que devemos ensinar o aluno a usar os gêneros porque os gêneros têm toda uma constituição linguística, estrutural, de conteúdo, de função etc. que servem como caracterização de milhares de gêneros. Lima (2020, p. 3) também contribui para essa definição, afirmando que “Os gêneros são artefatos simbólicos historicamente constituídos e que funcionam como instrumentos mediadores das atividades humanas”.

Diante do que propõem as orientações oficiais e os pesquisadores da área para que o ensino de Língua Portuguesa se centre nos gêneros, ainda temos a questão de ‘com quais trabalhar’, considerando que são muitos os gêneros existentes. Nesse momento, conforme Travaglia (2018, p. 49), “é preciso critérios para decidir que gêneros terão tratamento prioritário e mais aprofundado na escola.” E acrescenta:

Pode-se organizar o trabalho em sala de aula, usando gêneros diversos que tenham um mesmo tipo como necessário e dominante, pois todos eles estarão desenvolvendo habilidades linguístico-discursivas básicas que depois o aluno vai usar para compor qualquer gênero que venha a ter necessidade de produzir, mas também de compreender em sua vida profissional ou não. (TRAVAGLIA, 2018, p. 54).

Para o autor, dentre os milhares de gêneros que circulam em nossa sociedade, primeiramente deveríamos ensinar aos alunos àqueles com maior probabilidade de uso. Outro critério que ele menciona é o trabalho com gêneros que busquem desenvolver as cinco competências comunicativas

3 Minicurso Tipologia Textual organizado pela UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto, disponibilizado no dia 9 de abril de 2021 no *YouTube* (<https://www.youtube.com/watch?v=13wHz5Zi5JY>), referência retirada das 2h14min às 2h20min do vídeo.

básicas: de narrar, dissertar, injungir, descrever e argumentar. Esse conhecimento dará condições para o aluno usar uma grande variedade de gêneros.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) observam que, para se inserir sujeitos em processo de aprendizagem de uma língua em uma situação real de uso, tornam-se necessárias que as concepções sociointeracional de língua e de gêneros textuais estejam presentes no currículo escolar, assim o ensino da oralidade e da escrita estará contemplado.

Nesse sentido, para atender ao que os documentos de referência curriculares propõem, e, considerando a literatura disponível em torno do trabalho com os gêneros para o ensino da língua, desenvolvemos a presente proposta didática de ensino tendo o miniconto como o principal gênero a ser trabalhado.

Assim sendo, a referida sequência didática centra-se no miniconto, gênero da esfera literária, e parte do desenvolvimento das competências leitoras para então seguir para o desenvolvimento da oralidade e da produção escrita, pois, de acordo com o DRC (2018), para o desenvolvimento de leituras significativas, o professor deve proporcionar condições para que o estudante entre em contato com textos que lhe permitam o estabelecimento de relações e sentidos, tanto no texto quanto em sua própria vida.

Para concluir este tópico, trazemos a contribuição de Bakhtin (2006), quando afirma que, no ato da leitura, o leitor utiliza estratégias para a compreensão do texto, e essas estratégias podem se vislumbrar fundamentadas em seu conhecimento linguístico e na sua experiência sociocultural. Em relação aos gêneros discursivos, o autor ressalta que todas as atividades humanas estão relacionadas à utilização da língua, dessarte, é compreensível que tenhamos uma variedade grande de gêneros, especialmente porque “A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou outra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2006, p. 279), defendendo o texto como um conjunto de sentidos.

Dessa forma, compreende-se que o leitor não entende apenas o sentido expresso no texto, mas também lhe atribui sentidos de acordo com suas vivências, o que nos remete à Concepção Dialógica de Linguagem defendida pelo Círculo de Bakhtin e renomeada por Geraldí (1984), como “linguagem como forma de interação”, quando se promove uma dialogicidade entre leitor/autor/texto na atribuição de sentidos.

2.2. O miniconto e o ensino de Língua Portuguesa

“O efeito único do microconto é como um raio de sol que se refrata em todas as cores do arco-íris”.

Rauer Ribeiro Rodrigues

Os minicontos impressos ou digitais, de acordo com Bueno (2021, p. 29), “são interessantes objetos de leitura a serem trabalhados em salas de aula”, pois exigem do aluno-leitor “tanto capacidades de réplica ativa como capacidades de compreensão”.

Para Rojo (2009, p. 108), “as múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta à escola vão multiplicar enormemente as práticas e textos que nela devem circular e ser abordados”, assim, defende-se que os minicontos, seja no formato impresso como foram trazidos no material didático da do 8º Ano, seja no formato digital veiculados em diversas plataformas e redes sociais, trata-se de um gênero novo que pode e deve fazer parte dos planejamentos educacionais, sendo oportuna sua utilização nas salas de aula.

Para conceituar esse gênero textual, a pesquisadora Martins (2011, p. 275) afirma serem “textos concisos que possuem intensa significação e narratividade, e que fogem do convencional”. A autora acrescenta ainda que esse gênero mantém um “diálogo ininterrupto com o contemporâneo e as inovações tecnológicas (MARTINS, 2011, p. 275)”.

O gênero miniconto, por ser contemporâneo, pode apresentar-se como um aliado nas aulas de leitura, por meio do qual possamos desenvolver a imaginação e expandir o horizonte dos jovens leitores, trabalhando com poucas palavras e produzindo muito.

O miniconto pode constituir uma forte ferramenta de motivação para os alunos no que se refere à produção, à interpretação e à leitura crítica de textos, com potencial para reduzir as fronteiras existentes entre os adolescentes e os gêneros literários tradicionalmente estudados e produzidos na escola.

Nesse sentido, procurou-se a assimilação dos alunos sobre o gênero textual miniconto e, ao analisarem que é possível produzir uma narrativa com começo, meio e fim, conservando as características do conto em espaço tão limitado, os alunos foram também percebendo sinais de intertextualidade e compreendendo o seu importante papel nos minicontos.

Os estudantes envolvidos nessa pesquisa entenderam que, com moderação de linguagem, o autor consegue narrar uma história que desafie os leitores a completarem e compreenderem o que não está escrito, procurando construir os elementos da narrativa, inferindo significados e interpretações a partir do que está explícito e implícito nas narrativas curtas às quais tiveram acesso no decorrer do desenvolvimento prático da presente sequência didática.

É importante destacar que essa busca ampliou suas visões, chamando a atenção dos alunos para detalhes importantes da construção das narrativas, e isso permite apreciar ainda mais as

histórias. Sob esse enfoque, Kleiman (1989, p. 13) enfatiza a importância da intertextualidade, ao registrar que “sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão”.

Na perspectiva do miniconto, uma narrativa é bem construída em um texto que se mostra econômico na quantidade de palavras. Nesse sentido, Calvino (1990, p. 64) destaca que: “De minha parte, gostaria de organizar uma coleção de histórias de uma só frase, ou de uma linha apenas, se possível.” A esse respeito, e destacando a preocupação de fazer chegar à escola textos que despertem o interesse dos leitores contemporâneos, Marcelo Spalding lembra que “É preciso [...] olhar um pouco para a contemporaneidade e alguns de seus pensadores, ainda que para tanto tenhamos de lidar com os polêmicos termos pós-modernismo e pós-modernidade” (2008, p. 47).

O mesmo autor afirma ainda que “A ideia de provocar efeitos artísticos mediante a utilização de um número limitado de elementos é talvez uma das mais frutíferas em trânsito na modernidade, numa clara reação à prolixidade e à redundância identificáveis em períodos anteriores” (2008, p. 17).

De acordo com Bauman (2001), com o tempo escasso e instantâneo, o progresso precisa ser consumido e usufruído com rapidez, já que o momento exige, antes mesmo que outro progresso surja e se faça perceber. Bauman (2001, p. 158) também registra que, “Numa vida guiada pelo preceito de flexibilidade, as estratégias e planos de vida só podem ser de curto prazo”.

Assim, o miniconto, como possibilidade de veiculação, tanto do mundo literário quanto do cultural, questionando e refletindo saberes estabelecidos, é uma verdade que conjuga tempo e espaço captados em seus padrões mínimos, mas que podem ser amplificados pelo trabalho artístico, pois, ainda de acordo com o mesmo autor (2001, p. 165), “Nada deveria ser deixado em seu curso caprichoso e imprevisível, [...] nada deveria ser mantido em sua forma presente, se essa forma pudesse ser aperfeiçoada e tornada mais útil e eficaz”.

O miniconto conceitua-se, então, como o resultado literário da brevidade de expressão que os tempos modernos nos postulam.

3. Procedimentos metodológicos

O presente estudo trata-se de uma pesquisa do tipo qualitativa que, segundo Esteban (2010), é fruto de um envolvimento sistemático que busca a compreensão profunda dos fenômenos educativos e sociais, bem como a transformação de práticas e cenários socioeducativos, que envolvem a tomada de decisões e a organização de conhecimentos. O método utilizado se deu regido pelos conceitos que caracterizam a pesquisa-ação, sendo os participantes, nessa perspectiva, considerados por Thiollent (1986), como atores sociais.

Teoricamente, esse trabalho se fundamenta a partir das concepções de sequência didática de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), das visões bakhtinianas de linguagem, de gênero discursivo e dialogismo; dos estudos de caracterização de gênero e da abordagem sociocognitiva de leitura e de escrita. Para conduzir esse estudo, realizou-se, primeiramente, um levantamento

bibliográfico sobre a sequência didática, o gênero discursivo, as concepções de leitura, interpretação e produção textual, o gênero discursivo miniconto e sobre o ensino da língua materna à luz da Sociolinguística Educacional.

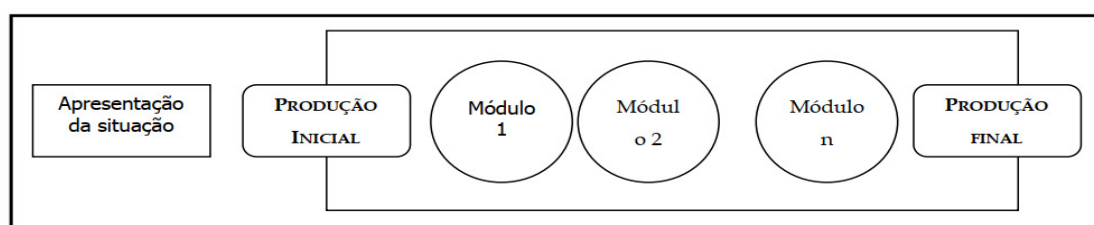
Fruto de reflexões sobre as ações pedagógicas em sala de aula ao longo das disciplinas ministradas no mestrado profissional PROFLETRAS, pensamos numa SD que pudesse atender às necessidades educativas de nossos estudantes do Ensino Fundamental II e que, ao mesmo tempo, contemplasse conteúdos trazidos no material didático com os quais trabalhamos em sala. Assim, optamos por desenvolver uma proposta visando a contribuir com a promoção das habilidades leitoras, interpretativas e escritoras dos atores sociais por meio do gênero miniconto.

Assim, ancoradas pelos pressupostos teóricos de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), como mencionado anteriormente, desenvolvemos uma SD na disciplina de Língua Portuguesa, com estudantes do 8º Ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Rui Barbosa, no município de Alta Floresta – MT. A proposta didática foi desenvolvida ao longo de 16 (dezesesseis) aulas, com duração de 55 (cinquenta e cinco) minutos cada, o que equivale à carga horária de 4 (quatro) semanas de aulas de LP. Para elucidar a SD que vem sendo suscitada, passa-se à apresentação do passo a passo que compõe a referida ação educativa.

4. Resultados e discussão

Uma Sequência Didática, para Joaquim Dolz, Michèle Noverraz & Bernard Schneuwly (2004, p. 02), “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Assim, para estruturar nossa proposição didática em torno do gênero miniconto, tomamos como base o esquema da sequência didática apresentado pelos autores supracitados como um procedimento metodológico para se trabalhar com diversos gêneros textuais, destacando que uma SD objetiva “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (2004, p. 03)”.

Figura 1 – Esquema da sequência didática



Esquema da sequência didática

Fonte: Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 03).

Considerando o procedimento apresentado pelos autores, buscamos, num primeiro momento, verificar as características do gênero miniconto, a partir de seus aspectos sociocomunicativos, composicionais e dialógicos, para em seguida organizar uma sequência de atividades que atendessem as necessidades educativas dos estudantes envolvidos na pesquisa.

4.1. Apresentação da situação

No primeiro momento, foi realizada uma abordagem sobre o gênero miniconto, quando buscamos averiguar o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto e, assim, explorar e incentivar a participação deles oralmente.

A aula teve início com a professora explicando aos alunos que juntos iriam ler minicontos, o que os ajudaria a compreender a construção de sentidos de pequenos textos. Para isso, começariam fazendo uma atividade para ativar e verificar o conhecimento que eles já tinham sobre o assunto.

Em seguida, foram apresentados minicontos e foi feita uma sondagem sobre o nível de conhecimento que eles tinham sobre a estrutura da narrativa. Foi indagado sobre o que eles já sabiam sobre minicontos, momento em que eles confessaram que nunca haviam ouvido falar sobre o gênero. A professora explicou que se tratam de narrativas breves em que a palavra é usada com brevidade e que, assim como o conto, organizam-se em torno de um único conflito. Foram informados que, devido à brevidade do texto, ao lerem um miniconto, seriam desafiados a decifrar seus sentidos, na tentativa de completar aquilo que não está explícito na narrativa.

4.2. Produção inicial

Após a apresentação da situação, os alunos realizaram um primeiro texto escrito, que deveria corresponder ao gênero trabalhado, trata-se da produção inicial. No momento dessa produção, optou-se pela produção escrita, dessa forma, os alunos revelaram as representações que tinham referentes ao tema nessa primeira produção textual. No momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto na modalidade escrita e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm desta atividade.

4.3. Módulo I

Dinâmica para incentivar a leitura e a escrita e para que os alunos interagissem e conhecessem mais sobre o tema minicontos, assim como, compreendessem a estrutura desse gênero.

4.3.1. Conteúdo

Para o incentivo à leitura e para que houvesse engajamento dos estudantes em relação à atividade, foi proposta a brincadeira do telefone sem fio, quando os alunos foram organizados em pequenos círculos, um aluno começou dizendo uma frase no ouvido do outro, que a anotava em

um pedaço de papel sem que ninguém mais tivesse acesso à sua escrita e, em seguida, acrescentava outra frase no ouvido do colega e, assim sucessivamente, até que a história foi sendo criada. Quando todos do pequeno círculo já haviam participado, a equipe juntou suas anotações e criou uma única história, retirando ou acrescentando elementos àquela narrativa. Ao final, a história criada por cada pequeno grupo, a partir da dinâmica, foi lida para toda a turma.

4.3.2. Objetivo da atividade

Desenvolver com os alunos atividades que propiciem ao aluno o estímulo do pensamento, a formulação de ideias concisas e a produção escrita.

4.4. Módulo II

Relembrando a função dos sinais de pontuação e verificando a importância da presença da pontuação nos minicontos.

4.4.1. Conteúdo:

Na aula seguinte, foi feita a distribuição de minicontos impressos em tiras de papel para cada aluno, que, individualmente e silenciosamente, realizaram a leitura do texto. Em seguida, foi feita uma leitura coletiva e compartilhada e realizada a troca de impressões, interpretações e apreciações dos textos lidos. Ainda nesse dia, foram realizadas atividades do material estruturado referentes ao objeto em estudo. Além dos minicontos disponíveis no material didático Maxi (2019, p. 8 - 26) e **Ah, É?**, de Dalton Trevisan (1994), também trabalhamos com os minicontos **Dureza**, de Sandra Guedes; **Estimação**, de Sandra Guedes; **Pedido**, de Miriane Willers, **Minicontos de Fadas**, de Denise Accurso.

No momento em que as professoras realizaram a leitura, a avaliação e a correção da produção inicial, foi constatada a necessidade de relembrar a função dos sinais de pontuação. Assim, considerando o que propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), enquanto atividade epilinguística, os alunos foram lembrados de que a pontuação é um recurso utilizado em textos escritos como a entonação, a pausa, as expressões faciais e corporais são recursos utilizados no texto oral.

Dando sequência nesse conteúdo, as professoras foram juntamente com a turma, realizando a verificação da presença de sinais de pontuação nos minicontos lidos. Logo em seguida, a turma foi dividida em 7 (sete) grupos e distribuiu-se um pequeno cartaz para cada grupo, solicitando-se que fizessem uma pesquisa que complementasse as informações contidas no cartaz. Na aula seguinte, realizaram a exposição oral das pesquisas feitas e expuseram os cartazes na sala de aula. Os sinais selecionados foram aqueles cujos usos são frequentes no gênero em estudo e que, de acordo com as produções dos alunos, apresentaram-se como uma fragilidade na turma. Foram eles: vírgula, ponto final, dois pontos, ponto de interrogação, ponto de exclamação, reticências e travessão.

Logo após a apresentação das pesquisas, as professoras distribuíram tiras de papel contendo frases que ficam ambíguas ou passam mensagens diferentes do que se pretendia, caso os sinais de pontuação não sejam usados adequadamente. Foi solicitado aos alunos que observassem se havia algum sinal de pontuação que é predominante nos minicontos lidos. Depois, foram realizadas novas leituras dos minicontos em voz alta, e as professoras solicitaram aos alunos que observassem a contribuição dos sinais de pontuação para a compreensão da mensagem emitida na leitura dos colegas e em suas próprias leituras.

4.4.2. Objetivo da atividade

Lembrar aos estudantes que a pontuação é um recurso utilizado em textos escritos como a entonação, a pausa, as expressões faciais e corporais são recursos utilizados em textos orais. Exposição de cartazes sobre os sinais de pontuação.

4.5. Módulo III

Produção de minicontos de forma conceituada e contextualizada com tema livre. O aluno deveria conhecer as técnicas para elaborar ou criar conteúdo. Estas técnicas diferem muito em função do gênero. Análise reflexiva das produções e leitura coletiva.

4.5.1. Conteúdo:

Foi proposta nova atividade, na qual os alunos produziram minicontos considerando todas as características do gênero discutidas ao longo das aulas. Foi solicitado que fizessem uma revisão textual nos próprios textos, lembrando-os das explanações em torno das atividades epilinguísticas que se deram ao longo do ano letivo, como as que trataram dos sinais de pontuação, por exemplo. Podemos afirmar que a produção escrita foi realizada com bastante seriedade pelos alunos. Alguns deles chegaram a produzir e entregar 10 (dez) textos cada um.

4.5.2. Objetivo da atividade

Realizar atividades para exercitar a escrita e ampliar os conhecimentos sobre o sistema de escrita, compartilhando experiências, refletindo sobre a produção narrativa e discutindo sobre a grafia das palavras.

4.5.3. Produção final

A sequência foi finalizada com a produção final, que deu ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e instrumentos elaborados nos módulos. As atividades finais de socialização se darão no próximo ano letivo com exposição de alguns minicontos em murais da escola, bem como a produção de um livro que poderá ser intitulado “Coletânea de minicontos”, composto

pelas produções resultantes dessa SD. Para a culminância da SD, será organizado um momento de participação da família na escola para que prestigiem as produções dos minicontos escritos pelos estudantes.

Depois da última produção textual, para praticar a oralidade, foi sugerida a socialização dos textos em uma roda de leitura dos minicontos produzidos. Nesse momento, os estudantes puderam fazer uma avaliação dos estudos em torno do tema, sinalizando quais haviam sido os momentos de maior dificuldade, motivação e importância do trabalho com os minicontos.

A avaliação por parte dos estudantes foi positiva, pois os estudantes afirmaram que, apesar de terem achado difícil os momentos de produção escrita, a forma como as aulas foram conduzidas possibilitou que conseguissem desenvolver suas produções escritas. Apontaram como ponto de destaque os momentos de leitura em voz alta, sendo do *blog*⁴ **Minicontos de Fadas** de Denise Accurso, os quais apresentaram releituras sobre os personagens principais dos contos de fadas, avaliados pelos alunos como os melhores, dentre os textos que lhes foram apresentados.

As práticas educativas que trabalham em prol do desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação e escrita ainda encontram-se em observação, pois se referem a questões que, dificilmente, apresentam resultados imediatos nessa fase educacional, porém, ao realizarmos um estudo comparativo entre os primeiros minicontos produzidos e a última atividade de produção escrita, foi possível apontar para avanços significativos tanto no que se refere a convenções gráficas quanto em relação à adequação do texto ao gênero solicitado. Essa melhora foi ainda mais acentuada quando realizamos o processo de reescrita, apresentando-o em sua versão final.

Nesse contexto, atribuímos êxito, também, às atividades epilinguísticas, pois, ao passo que o estudante revisa sua produção escrita para observar a importância da pontuação, concomitantemente, reflete sobre o sentido da produção e realiza uma revisão das convenções gráficas, no entanto, Bortoni-Ricardo (2013, p. 55) afirma que “o domínio da ortografia é lento e requer muito contato com a modalidade escrita da língua. Dominar bem as regras de ortografia é um trabalho para toda a trajetória escolar, e, quem sabe, para toda a vida do indivíduo”.

Reconhecemos, assim, que a proficiência escrita é um processo que não se dá de maneira rápida e está associada à prática. Dificilmente presenciaremos resultados significativos em um curto período tempo.

Outro aspecto que se faz necessário destacar, refere-se às variedades da LP. Ainda que não tenham sido apresentadas em nossa SD enquanto conteúdo ou objeto de estudo, foram suscitadas importantes discussões em torno das variedades linguísticas encontradas nos textos apresentados pelas professoras e, posteriormente, observadas em alguns textos produzidos pelos alunos. Isso foi observável, principalmente, em minicontos que apresentam diálogos – geralmente sucintos, em detrimento das características do gênero – com uma linguagem que se aproxima da oralidade, denotando momentos em que os personagens se encontram em situações comunicativas

4 Disponível em: <https://www.editorametamorfose.com.br/textos/8281/minicontos-de-fadas>. Acesso em 17 de out. 2022.

diversas, inclusive naquelas que sugerem o uso da linguagem informal, em um nível de menor monitoramento da língua. Em relação aos níveis de monitoramento, isto é, a um contínuo de monitoramento da língua, buscamos suporte teórico em Bortoni-Ricardo (2005):

Já se observou que as variedades linguísticas no Brasil não são compartimentadas. Caracterizam-se por uma relativa permeabilidade e fluidez que se pode representar com um continuum horizontal, em que as variedades se distribuem sem fronteiras definidas. [...] A esse **continuum**, que representa a variação diatópica (rural x urbana) e social, deve-se, por razões didáticas, acrescentar outro, que represente variações funcionais, estilísticas, que se interseccionam com aquelas. A escolha de um determinado grau de formalidade na fala depende basicamente do papel social que o falante desempenha a cada ato de interação verbal. [...] Em qualquer circunstância, porém, há pelo menos três fatores determinantes dessa seleção: os participantes da interação, o tópico da conversa e o local onde ela se processa. O falante ajusta sua linguagem, variando de um estilo informal a um estilo cerimonioso a fim de se acomodar aos tipos específicos de situações (p. 24).

Nesse sentido, foi possível conduzirmos a discussão de forma que, juntamente com os estudantes e, a partir dos textos em estudo, pudéssemos refletir sobre o uso da língua e observarmos as variedades encontradas como sinônimas de diferenças, avaliando a adequação ou inadequação dos vocabulários em cada situação comunicativa apresentada.

Por fim, levando em conta que a fala, a leitura, a interpretação e a escrita podem ser trabalhadas concomitantemente, já que uma atividade possibilita a outra, os alunos tiveram a oportunidade de ouvir, ler, contemplar, comentar, pesquisar e produzir minicontos com a finalidade de despertar o interesse e a participação nas atividades em sala, relacionando e edificando sentidos segundo suas vivências.

5. Considerações finais

Primando pela necessidade de envolver os estudantes em atividades pedagógicas que vislumbrem o trabalho de leitura, interpretação e escrita, tendo um gênero textual em sua centralidade, dispusemo-nos a realizar essa SD sob a ótica da Sociolinguística Educacional. Ao avaliarmos os resultados, ainda que parciais, da referida proposta didática, podemos concluir que a escolha do gênero textual foi acertada, apresentando-se como um fator de grande relevância para que o objetivo de apreciação e envolvimento dos atores sociais na SD fosse satisfatório.

O procedimento “sequência didática”, proposto por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), apresenta-se como sugestão de metodologia totalmente adaptável, e isso imputa afirmar que, independentemente de a escola possuir muitos ou poucos recursos pedagógicos, é possível pensar uma SD que atenda às necessidades educacionais de estudantes de LP no que se refere ao ensino de língua materna. Atentas a isso, procuramos pensar em uma SD que estivesse centrada no envolvimento dos adolescentes nas atividades escolares concernentes ao seu desenvolvimento

escolar e que, além disso, não exigisse recursos pedagógicos de difícil obtenção, apresentando-se como uma proposta que pudesse ser ajustada de acordo com a necessidade e com a estrutura física da escola.

Ao suscitarmos a discussão sobre as variedades da língua, uma vez que ela é viva e passível de mudanças, sem desvalorizarmos a norma-padrão, refletimos sobre a recomendação de Bortoni-Ricardo (2005), no sentido de que sigamos conhecendo nossa língua materna. Assim, podemos nos denominar políglotas em nossa própria língua e seguir incentivando nossos estudantes a terem a liberdade de utilizar a língua em suas diversas possibilidades de uso.

Dessa forma, o presente artigo pode se apresentar como uma possibilidade de estudos posteriores para que outros professores tenham interesse em utilizar o gênero em suas aulas e que se despertem mais leitores e escritores desses pequenos textos tão ricos em conteúdos e significados.

Assim, concluímos que essa sequência contribuiu para a divulgação e conhecimento do gênero miniconto em atividades de leitura e escrita, podendo inspirar novas práticas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa por meio dos elementos teóricos e metodológicos aqui apresentados, servindo de apoio a professores que desejem inserir o miniconto em sua prática em sala de aula.

6. Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In: Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília: MEC, 2018.

BUENO, Matheus Felipe Xavier. **Minicontos e minicontos digitais: potencialidades dos gêneros para o desenvolvimento dos letramentos e multiletramentos**. Matheus

Felipe Xavier Bueno; Orientadora: Roxane Helena Rodrigues Rojo. Campinas, SP: Unicamp/ Publicações - IEL, 2021.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; OLIVEIRA, Tatiana de. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno? *In: RICARDO, Stella Maris Bortoni-Ricardo, MACHADO, Veruska Ribeiro (org). Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SILVA, Kleber Aparecido da. Sociolinguística educacional: uma entrevista com Stella Maris Bortoni-Ricardo. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 22, n. 1, p. 219-231, jan./abr. 2022.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, Bernard. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

ESTEBAN, Maria Paz Sandin. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. *In:*

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-49.

KLEIMAN, Angela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

MARTINS, Waleska Rodrigues de M. O. Intensidade, brevidade e coalescência: das vertentes do conto, o microconto. In: CAMPOS, Luciene Lemos de. (Org.). Dossiê: O microconto. **Revista Carandá**, Corumbá, MS, CPAN/UFMS, n.4, p. 274-298, Novembro, 2011.

MAXI: **Ensino Fundamental 2: Português: 6^o ao 9^o ano: cadernos 1 a 4: professor/obra coletiva: responsável: Thais Ginicolo Cabral**. 1 ed. – São Paulo: Maxiprint, 2019.

RODRIGUES, Rauer Ribeiro; SOUZA, Fabrina Martinez. Uma introdução historiográfica ao estudo do microconto brasileiro. In: CAMPOS, Luciene Lemos de. (Org.). Dossiê: O microconto. **Revista Carandá**, Corumbá, MS, CPAN/UFMS, n. 4, p. 253-273, novembro, 2011.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Multiletramentos na escola**. Roxane Rojo, Eduardo Moura [orgs.]. - São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Tipologia textual e ensino de língua Textual. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, vol. 12, n. 3, p. p. 1336-1400, jul. - set. 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Outras Fontes

ACCURSO, Denise. **Minicontos de fadas**. 2019. Disponível em <https://www.editorametamorfose.com.br/textos/autor/10739/>. Acesso em 05 de out. 2022.

FARACO, Carlos Alberto. **Variação e Ensino de Língua Materna**. #05 - Temporada 2, 2022. *Podcast* apresentado no Canal Parafraseando. 1 vídeo (50min39seg). Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Ka0eEeGHA_4. Acesso em 20 de set. 2022.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Minicurso Tipologia Textual**. Minicurso organizado pela UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto, 2021. 1 vídeo (2h30min37seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=l3wHz5Zi5JY>. Acesso em: 10 de jun. 2022.