

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JÚLIO CÉSAR DE CARVALHO SANTOS

**A escrita de minicontos em uma escola pública da rede municipal de São Paulo:**  
operações epilinguísticas e marcas de autoria

São Paulo  
2023

JÚLIO CÉSAR DE CARVALHO SANTOS

**A escrita de minicontos em uma escola pública da rede municipal de São Paulo:**  
operações epilinguísticas e marcas de autoria

**Versão Corrigida**

Tese apresentada à Faculdade de Educação, sob a área de concentração em Educação, Linguagem e Psicologia, da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Livre-Docente Claudia Rosa Riolfi

São Paulo  
2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

#### Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)  
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Se Santos, Júlio César de Carvalho  
A escrita de minicontos em uma escola pública da rede municipal de São Paulo: operações epilinguísticas e marcas de autoria / Júlio César de Carvalho Santos; orientadora Claudia Rosa Riolfi. - São Paulo, 2023.  
176 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2023.

1. Escrita. 2. Autoria. 3. Operações Epilinguísticas. 4. Minicontos. I. Riolfi, Claudia Rosa, orient. II. Título.

SANTOS, J.C.C. **A escrita de minicontos em uma escola pública da rede municipal de São Paulo**: operações epilinguísticas e marcas de autoria, 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Aprovado em: \_\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudia Rosa Riolfi (Orientadora)

Instituição: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (FEUSP)

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Émerson de Pietri .....

Instituição: Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo (FEUSP).....

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.<sup>a</sup>. Silvana Paulina de Souza

Instituição: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.<sup>a</sup>. Emari Andrade

Instituição: Universidade de Taubaté (UNITAU)

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.<sup>a</sup>. Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro

Instituição: Departamento de Letras - Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Assinatura: \_\_\_\_\_

### **Membros suplentes**

Prof. Dr<sup>a</sup> Neide Luzia de Rezende

Instituição: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (FEUSP)

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr<sup>a</sup> Lucila Maria Pesce de Oliveira

Instituição: Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Enio Sugiyama Junior

Instituição: Centro de Humanidades, Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr<sup>a</sup>. Renata de Oliveira Costa

Instituição: Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (IFMS)

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr<sup>a</sup> Mical de Melo Marcelino

Instituição: Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Assinatura: \_\_\_\_\_

Ao Felipe Mattei, à Marina Fróes, à Maria  
Isabel Kastner e aos meus alunos: grato pela  
compreensão e carinho.

## AGRADECIMENTOS

À professora Claudia Riolfi pelo carinho e cuidado no processo de elaboração e escrita desta pesquisa. Suas contribuições, leitura crítica e motivações foram essenciais para que este projeto se concretizasse.

À professora Maria Isabel Kastner que sempre esteve comigo em meus projetos de leitura e escrita. Sua parceria foi o cerne de tudo que aconteceu em minha vida acadêmica. Sou grato por sua dedicação para que os alunos possam cada vez mais se tornarem melhores leitores e escritores.

Às escolas EMEF Professora Nilce Cruz Figueiredo e EE Johann Gutenberg, grato a todos os professores e gestores que permitiram que eu utilizasse de seus recursos para compor esse trajeto.

Aos professores da EMEF Samuel da Silva Mendonça que, em sua simplicidade, colaboraram para que eu pudesse me dedicar aos estudos e sempre estiveram ao meu lado, permitindo que o objetivo fosse concluído.

Às professoras do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté – UNITAU, por apresentarem de modo tão cuidadoso o caminho para que eu pudesse enveredar no mundo da pesquisa de forma tão efetiva e propensa a tantos frutos.

Por fim, à minha família que esteve comigo durante todo o percurso, incentivando-me e me fazendo acreditar que seria capaz de transpor em palavras o que eu almejava espelhar para os meus alunos.

“Escrever é procurar entender, é procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir até o último fim o sentimento que permaneceria apenas vago e sufocador. Escrever é também abençoar uma vida que não foi abençoada”.

(Lispector, 1999, p. 83)



## RESUMO

SANTOS, J.C.C. (**A escrita de minicontos em uma escola pública da rede municipal de São Paulo: operações epilinguísticas e marcas de autoria**). 2023. Tese (Doutorado em Educação – Faculdade de Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

A pesquisa tomou como objeto as marcas de autoria, por meio das operações epilinguísticas contidas em minicontos produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal da Cidade de São Paulo. Partindo de uma tese, segundo a qual a conquista da autoria, por parte dos estudantes, pode estar correlacionada com a ação didática do professor que trabalha com a reescrita em uma acepção que mobiliza as operações epilinguísticas, assim sendo a pesquisa assume como sua a seguinte questão: considerando a existência de um trabalho pedagógico que privilegia a ocorrência das operações epilinguísticas, quais marcas de autoria podem ser encontradas na produção escrita de miniconto? De modo geral, este estudo visa a investigar a produção escrita de minicontos de alunos do 9º ano de uma escola pública municipal de São Paulo, em uma oficina de escrita na qual a ação didática do professor privilegia a reescrita em uma acepção que mobiliza as operações epilinguísticas. De modo específico, tem como seus os seguintes objetivos: analisar os minicontos redigidos pelos estudantes para: a) elencar as marcas de autoria presentes na superfície textual; b) explorar as operações de revisão, de modo a salientar o descentramento de quem escreve, durante o ato de escrever; e c) valorizar o que ocorre no ensino da escrita, por meio da ação didática do professor, que privilegia a reescrita em uma acepção que mobiliza as operações epilinguísticas. O ponto de partida foram as teorias culiolianas postulando que as atividades epilinguísticas funcionam em um nível inconsciente para o falante que, inadvertidamente, vai fazendo escolhas para ajustar o seu texto (Culioli, 1999; Romero, 2011). Acrescentou-se a isso o entendimento de que o professor de Língua Portuguesa precisa auxiliar seu aluno a transformar o recurso inconsciente em consciente (Franchi, 1984, 1987; Geraldi, 2015). Para a coleta de dados, no segundo semestre de 2019, realizou-se uma oficina de minicontos, com duração de 12 horas-aula. Os participantes são 70 estudantes de três turmas de 9º ano, com idades de 13 a 16 anos no momento de realização da oficina. O trabalho prático consistiu em uma abordagem que buscou a prática de leitura do gênero textual, uma sequência didática de produção textual que exemplificou o passo a passo da escrita do gênero e uma intervenção que colaborou para que o estudante entendesse os apontamentos realizados pelo professor, resultando na melhoria na qualidade dos textos e, em uma investigação mais cuidadosa no âmbito da correção, visando elencar marcas de autoria, por meio das escolhas linguísticas realizadas pelos discentes. Foi organizado em três etapas: 1) leitura e interpretação de minicontos; 2) realização de sequência didática proposta no material utilizado pelos estudantes em aula regular; e 3) produção escrita a partir de nova proposta. O *corpus* da presente tese é composto por 84 minicontos. Sua análise mostrou que, por meio de uma atividade reflexiva e bem direcionada na prática de produção de texto escrito, é possível identificar marcas de autoria, por intermédio das operações linguísticas que os alunos realizam em seus textos. Assim, conclui-se que as modificações que os estudantes realizam em suas produções (operações epilinguísticas), além de contribuírem para elevar a qualidade de seus textos, resultam na representação de marcas de autoria.

Palavras-chave: Escrita. Autoria. Operações epilinguísticas. Miniconto.

## ABSTRACT

SANTOS, J.C.C. (**The writing of flash fictions in a public school in the municipal network of São Paulo: epilinguistic operations and marks of authorship**). 2023. Tese (Doutorado em Educação – Faculdade de Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

The research took, as its object, the marks of authorship, through epilinguistic operations contained in flash fictions produced by students in the 9th year of Elementary School, from a municipal public school in the City of São Paulo. Starting from a thesis, according to which the achievement of authorship, on the part of students, can be correlated with the didactic action of the teacher who works with rewriting in a sense that mobilizes epilinguistic operations, therefore the research assumes as its own the following question: considering the existence of a pedagogical work that privileges the occurrence of epilinguistic operations, what marks of authorship can be found in the written production of short stories? In general, this study aims to investigate the written production of short stories by 9th grade students at a municipal public school in São Paulo, in a writing workshop in which the teacher's didactic action privileges rewriting in a sense that mobilizes the operations epilinguistics. Specifically, its objectives are: to analyze the short stories written by students to: a) list the authorship marks present on the textual surface; b) explore revision operations, in order to highlight the decentering of those who write, during the act of writing; and c) value what happens in the teaching of writing, through the teacher's didactic action, which privileges rewriting in a sense that mobilizes epilinguistic operations. The starting point was Culiolian theories, postulating that epilinguistic activities work at an unconscious level for the speaker who, inadvertently, makes choices to adjust their text (Culioli, 1999; Romero, 2011). Added to this was the understanding that the Portuguese language teacher needs to help his student transform the unconscious resource into a conscious one (Franchi, 1984, 1987; Geraldi, 2015). For data collection, in the second half of 2019, a mini-story workshop was held, lasting 12 class hours. The participants are 70 students from three 9th grade classes, aged 13 to 16 at the time of the workshop. The practical work consisted of an approach that sought the practice of reading the textual genre, a didactic sequence of textual production that exemplified the step-by-step writing of the genre and an intervention that helped the student understand the notes made by the teacher, resulting in improving the quality of texts and, in a more careful investigation in the scope of correction, aiming to list marks of authorship, through the linguistic choices made by students. It was organized in three stages: 1) reading and interpretation of flash fictions; 2) carrying out a didactic sequence proposed in the material used by students in regular classes; and 3) written production based on a new proposal. The corpus of this thesis is composed of 84 flash fictions. Their analysis showed that, through a reflective and well-directed activity in the practice of producing written text, it is possible to identify marks of authorship, through the linguistic operations that students perform in their texts. Thus, it is concluded that the modifications that students make in their productions (epilinguistic operations), in addition to contributing to raising the quality of their texts, result in the representation of authorship marks.

Keywords: Writing. Authorship. Epilinguistic operations. Flash Fictions.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sumário do Caderno da Cidade 9º ano, v. 1 .....	600
Figura 2 – Página do <i>Twitter</i> exclusiva de minicontos.....	80
Figura 3 – Minicontos anônimos do <i>Twitter</i> .....	81
Figura 4 – Miniconto baseado em um Conto de Fadas .....	83
Figura 5 – Nanoconto 1 .....	84
Figura 6 – Nanoconto 2 .....	85
Figura 7 – Nanoconto 3 .....	85
Figura 8 – Operadores fundamentais da operação de texto.....	90
Figura 9 – Contextualização - Atividade 6.....	91
Figura 10 – Sugestões de temas - Atividade 6.....	92
Figura 11 – Roda de conversa - Texto: Plano Digital .....	95
Figura 12 – Diferenças entre microconto e nanoconto .....	97
Figura 13 – Notícia 1.....	103
Figura 14 – Notícia 2.....	103
Figura 15 – Exemplo de uma correção corrigida da primeira versão dos minicontos produzidos para a Oficina .....	117

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tipos de escolas e quantidade de alunos atendidos na DRE Jaçanã/Tremembé ....	73
Tabela 2 – Resultados do IDEB da EMEF Professora Nilce Cruz Figueiredo - Anos Finais .....	74
Tabela 3 – Taxas de aprovação e proficiência de leitura da EMEF Professora Nilce Cruz Figueiredo .....	75
Tabela 4 – Critérios de revisão individual da produção escrita de Minicontos.....	106
Tabela 5 – Classificação dos textos produzidos por número de caracteres.....	107
Tabela 6 – Temas dos minicontos produzidos na sequência didática do Caderno da Cidade.....	110
Tabela 7 – Agrupamento temático do Caderno da Cidade.....	111
Tabela 8 – Textos produzidos para a Oficina de Minicontos .....	113
Tabela 9 – Número de Versões iniciais por contexto de produção .....	118
Tabela 10 – As versões de texto produzidas pela Oficina de Minicontos.....	119

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Aspectos linguísticos-textuais do gênero miniconto .....	18
Quadro 2 – Como fundamentar e reescrever a história da Literatura.....	32
Quadro 3 – Aspectos sociocomunicativos do gênero miniconto.....	39
Quadro 4 – Dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão.....	55
Quadro 5 – Habilidade EF69LP44 da BNCC.....	56
Quadro 6 – Habilidade EF09LP01 da BNCC.....	58
Quadro 7 – Primeira estratégia de leitura (ativação do conhecimento prévio do leitor) .....	81
Quadro 8 – Oficina de Minicontos .....	102
Quadro 9 – Texto produzido por Maicon (9º A) .....	108
Quadro 10 – Segundo texto produzido por Maicon (9º A).....	109
Quadro 11 – Texto produzido por Laryssa (9ºB) .....	109
Quadro 12 – Texto produzido por Cecília (9º B) .....	111
Quadro 13 – Texto produzido por Lucas (9ºA).....	112
Quadro 14 – Texto produzido por Rayanne (9º A) .....	112
Quadro 15 – Nanoconto produzido por Kauan (9º A).....	114
Quadro 16 – Nanoconto produzido por Matheus (9º C).....	114
Quadro 17 – Microconto produzido por Ida (9ºA) .....	115
Quadro 18 – Microconto produzido por Kaique (9º B).....	116
Quadro 19 – Texto produzido por Raquel (9º A) .....	122
Quadro 20 – Texto produzido por Leidy (9º A) .....	124
Quadro 21 – Texto produzido por Lucas (9º A) .....	125
Quadro 22 – Texto produzido por Tainá (9º B).....	127
Quadro 23 – Texto produzido por Fernanda (9º B).....	128
Quadro 24 – Texto produzido por Julia (9º C) .....	129
Quadro 25 – Texto produzido por Laryssa (9º A) .....	131
Quadro 26 – Texto produzido por Matheus (9º C).....	132
Quadro 27 – Texto produzido por Suellen (9º C).....	133
Quadro 28 – Primeira versão do miniconto produzido por Fernanda (9º B) - Texto 1 .....	139
Quadro 29 – Versão revisada do miniconto produzido por Fernanda (9º B) - Texto 2.....	140
Quadro 30 – Versões do miniconto produzido por Fernanda (9º B) .....	141
Quadro 31 – Processo de Reescrita em versões de texto produzidas por Fernanda .....	141
Quadro 32 – Primeira versão do miniconto produzido por Pedro (9º B) - Texto 1.....	143
Quadro 33 – Versão revisada do miniconto produzido por Pedro (9º B) - Texto 2 .....	144
Quadro 34 – Versões do miniconto produzido por Pedro (9º B).....	146
Quadro 35 – Processos de Reescrita em versões de texto produzidas por Pedro .....	147
Quadro 36 – Primeira versão do miniconto produzido por Tais (9º B) – Texto 1 .....	150
Quadro 37 – Versão revisada do miniconto produzido por Tais (9º B) – Texto 2.....	151
Quadro 38 – Versões do miniconto produzido por Tais (9º B) .....	152
Quadro 39 – Processos de Reescrita em versões de texto produzidas por Taís .....	152

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária dos alunos do 9º ano - Turmas 2019 - EMEF Profa. Nilce Cruz Figueiredo.....	78
--	----

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
B.O.	Boletim de Ocorrência
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEU	Centro Educacional Unificado
COPEDE	Coordenadoria Pedagógica
DRE	Diretoria Regional de Educação
DRL	Departamento de Pesquisa Linguística
EJA	Educação de Jovens Adultos
HQ	História em Quadrinho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
JT	Jaçanã/Tremembé
MEC	Ministério da Educação
MOVA	Movimento de Alfabetização
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
SME-SP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade
TOPE	Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2 O MINICONTO.....</b>	<b>22</b>
2.1 ESTUDOS DO MINICONTO: REVISÃO DE LITERATURA.....	22
2.2 QUANDO TUDO COMEÇOU: UM IMPASSE NO DECORRER DA HISTÓRIA.....	25
2.3 O MINICONTO EM SEUS ASPECTOS LITERÁRIOS .....	28
<b>2.3.1 A estética da recepção e a teoria do efeito .....</b>	<b>31</b>
2.4 O GÊNERO DISCURSIVO MINICONTO.....	34
<b>2.4.1 Aspectos teóricos de análise do gênero discursivo miniconto.....</b>	<b>36</b>
<b>3 A CONQUISTA DA AUTORIA E AS OPERAÇÕES EPILINGUÍSTICAS .....</b>	<b>41</b>
3.1 AFINAL, O QUE É O AUTOR?.....	42
<b>3.1.1 O conceito de autoria com o qual operamos .....</b>	<b>45</b>
<b>3.1.2 Os indícios de autoria .....</b>	<b>45</b>
<b>3.1.3 A autoria sob o viés do estilo .....</b>	<b>49</b>
3.2 BNCC: CONTEXTO HISTÓRICO E PERSPECTIVA DE LINGUAGEM.....	50
<b>3.2.1 As questões de autoria na Base Nacional Comum Curricular .....</b>	<b>54</b>
3.3 O CADERNO DA CIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	59
<b>3.3.1 As concepções de linguagem no Currículo da Cidade de São Paulo .....</b>	<b>61</b>
3.4 TEORIA DAS OPERAÇÕES PREDICATIVAS E ENUNCIATIVAS (TOPE).....	63
<b>3.4.1 As operações epilinguísticas.....</b>	<b>65</b>
3.5 A RELEITURA COMO PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL DE MINICONTOS.....	68
<b>4 A LEITURA E A PRODUÇÃO DE MINICONTOS.....</b>	<b>70</b>
4.1 PARA ESTUDAR OS MINICONTOS: UMA PESQUISA-AÇÃO.....	70
4.2 PRIMEIROS PASSOS: A ESCOLA .....	72
4.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	76
4.4 OFICINA DE MINICONTOS: ESTRATÉGIAS DE LEITURA .....	79
4.5 ATIVIDADES SOBRE MINICONTO NO CADERNO DA CIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	86
<b>4.5.1 A atividade 6: a produção escrita de minicontos no Caderno da Cidade .....</b>	<b>89</b>
<b>4.5.2 A sequência didática de minicontos no Caderno da Cidade.....</b>	<b>94</b>
4.6 DETALHAMENTO DA PROPOSTA DE OFICINA DE MINICONTOS .....	101
<b>5 O CORPUS DA PESQUISA.....</b>	<b>107</b>



5.1 MINICONTOS RELATIVOS À PROPOSTA DO CADERNO DA CIDADE .....	107
5.2 AS PRODUÇÕES TEXTUAIS DA OFICINA DE MINICONTOS.....	113
5.3 O MÉTODO DE CORREÇÃO DOS MINICONTOS .....	117
5.4 AS VERSÕES DE TEXTO TOMADAS COMO OBJETO DE ESTUDO .....	118
<b>6 MARCAS DE AUTORIA NA PRODUÇÃO ESCRITA DE MINICONTOS .....</b>	<b>121</b>
6.1 CATEGORIAS PARA ANÁLISE DA PRESENÇA DE MARCAS DE AUTORIA .....	121
6.1.1 Categoria 1: Construção de situações cômicas .....	122
6.1.2 Categoria 2: Uso de recursos poéticos .....	126
6.1.3 Categoria 3: Quebra de expectativa em relação ao enredo .....	130
<b>7 O PROCESSO DE ESCRITA DOS MINICONTOS: A REVISÃO .....</b>	<b>138</b>
7.1 A REVISÃO DOS TEXTOS PRODUZIDOS NA OFICINA DE MINICONTOS .....	139
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>155</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>158</b>
<b>ANEXO A - Termo de consentimento para a utilização dos textos.....</b>	<b>167</b>
<b>ANEXO B - Material de apoio utilizado pelos alunos da Prefeitura de São Paulo - 9º ano .....</b>	<b>168</b>
<b>ANEXO C - Texto Plano Digital - Sequência Didática do Caderno da Cidade.....</b>	<b>169</b>
<b>ANEXO D - Como tudo começou: a história de Xerazad .....</b>	<b>172</b>
<b>ANEXO E - Proposta de atividade Oficina de Minicontos .....</b>	<b>175</b>

## 1 INTRODUÇÃO

“Fui me confessar ao mar. O que ele disse? Nada”.  
(Lygia Fagundes Telles)<sup>1</sup>

A pesquisa que deu origem a esta tese procura analisar marcas de autoria, por meio de operações epilinguísticas encontradas na produção escrita de minicontos produzidos por alunos do Ensino Fundamental II de uma escola pública municipal de São Paulo.

O ponto de partida foram as teorias culiolianas, subentendendo que as atividades epilinguísticas funcionam em um nível inconsciente para o falante que, inadvertidamente, vai fazendo escolhas para ajustar o seu texto (Culioli, 1999; Romero, 2011). Acrescentou-se a isso o entendimento de que o professor de Língua Portuguesa precisa auxiliar seu aluno a transformar o recurso inconsciente em consciente (Franchi, 1984, 1987; Geraldi, 2015). Isso permite ao aluno maior escopo em suas escolhas, pois, ao reconhecer o propósito que se faz em suas decisões, há a possibilidade de se aumentar o seu repertório de substituições epilinguísticas. Postulou-se que a conquista da autoria, por parte dos estudantes, pode estar correlacionada com a ação didática do professor que trabalha com a reescrita em uma acepção que mobiliza as operações epilinguísticas.

Em outubro de 2015, o pesquisador preparava uma aula de leitura para os seus alunos, quando se deparou com um texto muito instigador, aqui reproduzido em epígrafe (Telles, 2004). Com poucas palavras, esse microconto tinha uma expressividade pouco vulgar. Como seus efeitos de sentido haviam sido construídos? Em torno do “Nada”, aparentemente. “Nada” seria apenas um advérbio de negação? Ou um verbo? Se fosse advérbio, poderia pensar que a autora salienta algo muito óbvio. O mar não fala, então é lógico que ele não diria nada. Mas não poderia ser só isso, alguém estava à frente do mar, quem consegue resistir à beleza do mar? Assim, o “Nada” poderia também ser lido como verbo. O mar convidava o locutor a nadar, a se entregar à sua beleza, aos seus encantos.

Ler e produzir textos sempre foi uma atividade indispensável nas aulas de Língua Portuguesa da escola pública municipal de São Paulo, onde o pesquisador passou boa parte de sua experiência como docente. Em suas formações semanais, o ponto mais abordado e discutido versava a respeito da necessidade urgente de se produzir e ler textos em todas as disciplinas.

Embora fosse claro que todos os professores tivessem essa incumbência, o mais difícil foi conseguir fazer com que os alunos dessem a devida atenção às práticas de leitura e produção de texto. Foi nesse cenário de desinteresse que surgiu a ideia de se trabalhar com os minicontos,

---

<sup>1</sup>TELLES, L.F. In: FREIRE, M. (Org.). **Os cem menores contos brasileiros do século**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004. p. 1.

antes mesmo do gênero ser oficialmente divulgado no atual currículo de Língua Portuguesa da cidade de São Paulo. Inicialmente, objetivou-se investigar o miniconto e sugerir propostas de atividade de leitura (Santos, 2018). Obtendo sucesso e aceitação dos discentes, buscou-se ir mais além e atender à outra necessidade: a escrita de minicontos, atividade que exigiria leitura, interpretação e criatividade.

A dissertação de mestrado (Santos, 2018) tinha o propósito de analisar o gênero, apresentando suas características sociocomunicativas, composicionais e dialógicas e algumas propostas de leitura. O Quadro 1, a seguir, retirado daquele trabalho, sintetiza alguns dos aspectos linguísticos-textuais do gênero miniconto.

Quadro 1 – Aspectos linguísticos-textuais do gênero miniconto

<b>Aspectos linguísticos- textuais do gênero miniconto</b>	
Recursos Verbais Classificação dos minicontos quanto à quantidade de caracteres Construções frasais e vocabulários	Título: Não ocorre frequentemente devido à sua brevidade textual. A quantidade de caracteres sugere uma classificação entre os minicontos: 200 caracteres (miniconto); 150 caracteres (miniconto) e 50 caracteres (microconto). Uso de polissemias; frases curtas com sujeito desinencial (comum em microcontos). Discurso direto para introduzir o leitor, de imediato, em uma situação de conflito; palavras ou expressões de duplo sentido (ambiguidades).
Recursos visuais (formato das letras) Recursos imagéticos	Não apresenta imagens, os autores utilizam tamanhos diferentes de letra para algumas palavras ou expressões, com o intuito de destacar o contexto pretendido, chamando a atenção do leitor para os fatos que esses trechos simbolizam e colaboram para o entendimento dos minicontos. A formatação do miniconto pode estabelecer uma conexão com o propósito do texto. O miniconto pode ser apresentado com variações nas fontes e tamanhos das letras, assim como: escadas, bandeiras, molduras etc.

Fonte: Santos (2018, p. 47)

Os chamados aspectos composicionais referem-se às características linguísticas-textuais do gênero, demonstrando quais os recursos comumente utilizados para a produção do miniconto (formato das letras, imagens, vocabulários, recursos não-verbais e a quantidade de caracteres). Em se tratando de um texto curto, esses aspectos são relevantes para identificá-lo, assim como pelo número de caracteres, e, também, para expressar a criatividade do autor.

No decorrer da pesquisa de mestrado, e com a prática em sala de aula, observou-se que, em alguns momentos, os estudantes utilizavam-se da leitura de minicontos para expressar a sua opinião a respeito de uma situação social em que viviam. Essa relação de sentido com o

texto, identificando quais os temas evidenciados pela obra, é que Iser (1996) defende como teoria do efeito, de acordo com o autor “o texto literário contém instruções, verificáveis intersubjetivamente, para a produção de seu sentido” (1996, p. 60), fazendo com que o leitor possa inferir sentidos subjetivos ao texto que de algum modo não se distanciam do contexto da obra.

Foi na produção escrita de minicontos que foi possível observar que, além de os estudantes serem capazes de analisar o texto de outros autores, havia, em suas produções, opiniões a respeito de variados temas e suas problemáticas. Durante o percurso, foi notado que os alunos, por vezes, se valiam das produções escritas para refletirem sobre o tema abordado, questionando-o, assim como havia momentos em que a indagação não aparecia, resultando em uma leitura sem apontamentos críticos. Esse movimento vem ao encontro da hipótese de Lacan (1996), a respeito dos dois momentos da constituição subjetiva: a alienação e a separação. Segundo Laurent (1997, p. 43), “a alienação é o fato de que o sujeito, não tendo identidade, tenha de identificar-se a algo”; assim sendo, pela falta de identidade, o sujeito acaba por aceitar o discurso do Outro como certo, sem questioná-lo. Em contrapartida, de acordo com Soler (1997, p. 65), “a separação supõe uma vontade de sair, uma vontade de saber o que se é para além daquilo que o Outro possa dizer, para além daquilo inscrito no Outro”. À vista disso, é na separação em que se perfaz os posicionamentos reflexivos e em que se marcam as características de singularidade, em virtude do distanciamento do discurso do Outro.

Desse modo, ao finalizar a pesquisa de mestrado, surgiu a necessidade de aprimorar estudos acerca da produção escrita do gênero discursivo miniconto. A respeito do conceito de gênero discursivo, salientam-se as considerações de Bakhtin (2011). De acordo com o autor, a linguagem está relacionada a duas esferas: a atividade humana e o uso da língua, este, por sua vez, se efetua na forma de enunciados, que podem ser orais ou escritos. Como há uma grande variação de atividades humanas, cada esfera de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, que Bakhtin considera como gênero do discurso.

Sendo o miniconto um gênero discursivo, que possui características diferentes dos textos comumente utilizados na produção textual de alunos para o Ensino Fundamental, é salutar que o processo de correção dos textos não possa ser apenas para verificar aspectos gramaticais ou estruturais, mas sim, que seja conduzido a valorizar as marcas deixadas pelo autor, ou seja, a sua autoria.

Consoante Faraco e Negri (1998), o conceito de autoria está no posicionamento do autor em relação às vozes que constituem o seu discurso, isto é, perante os diversos discursos que são produzidos, aqueles em que o autor se baseia, revelam a sua opinião e o caracterizam.

Ao escolher esses discursos, acaba-se por enaltecer a singularidade do sujeito, que, conforme Riolfi e Magalhães (2008), ao expressar singularidade, o autor precisa ter coragem de expor as suas diferenças no ato de escrever um texto.

Partindo de uma tese, segundo a qual a conquista da autoria, por parte dos estudantes, pode estar correlacionada com a ação didática do professor que trabalha com a reescrita em uma acepção que mobiliza as operações epilinguísticas, assim sendo a pesquisa assume como sua a seguinte questão: considerando a existência de um trabalho pedagógico que privilegia a ocorrência das operações epilinguísticas, quais marcas de autoria podem ser encontradas na produção escrita de miniconto?

De modo geral, este estudo visa a investigar a produção escrita de minicontos de alunos do 9º ano de uma escola pública municipal de São Paulo, em uma oficina de escrita na qual a ação didática do professor privilegia a reescrita em uma acepção que mobiliza as operações epilinguísticas. De modo específico, tem como seu os seguintes objetivos: analisar os minicontos redigidos pelos estudantes para: a) elencar as marcas de autoria presentes na superfície textual; b) explorar as operações de revisão, de modo a salientar o descentramento de quem escreve, durante o ato de escrever; e c) valorizar o que ocorre no ensino da escrita, por meio da ação didática do professor, que privilegia a reescrita em uma acepção que mobiliza as operações epilinguísticas.

Como fundamentação teórica, dentre os autores citados, a pesquisa visa destacar, num primeiro momento, a origem do miniconto na literatura brasileira, abordando suas principais características literárias e históricas (Spalding, 2012) e elencar, como, a partir das contribuições de Bakhtin (2011), o miniconto se caracteriza como gênero discursivo. Além disso, serão abordados pressupostos teóricos que envolvem o conceito de autoria (Possenti, 2002, 2013), (Foucault, 1992), (Bakhtin, 2011) e (Costa, 2019); e também, por fim, o estudo das operações epilinguísticas (Culioli, 1999), (Franchi, 1987), (Miller, 2003) e (Romero, 2011).

Para a coleta de dados, no segundo semestre de 2019, realizou-se uma oficina de minicontos em uma escola pública municipal de São Paulo, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Para atender ao currículo proposto pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), além da oficina oferecida por esta pesquisa, foram desenvolvidas as atividades de produção escrita sugeridas pelo material didático disponibilizado pela SME.

A presente tese está organizada em temas, do seguinte modo:

O **capítulo um** apresenta a Introdução, fazendo uma breve alusão aos teóricos que serão base para discussão e como será conduzida a pesquisa.

No **capítulo dois**, são apresentadas as características do miniconto em seus aspectos históricos, literários e de gênero discursivo.

O **capítulo três** versa a respeito dos conceitos de autoria, estilo e operações epilinguísticas.

No **capítulo quatro**, são apresentados os métodos utilizados para a obtenção do *corpus* da pesquisa. Para isso, inicialmente, são expostas as características estruturais, pedagógicas e sociais da escola e seus arredores. Em seguida, são evidenciados os registros das atividades exercidas destacando como aconteceu o processo desde o início até a finalização dos textos.

No **capítulo cinco**, procede-se à descrição analítica da extensão total do *corpus*, composto por 84 textos.

No **capítulo seis**, são elencadas as marcas de autoria presentes nos minicontos produzidos.

No **capítulo sete**, por meio das atividades epilinguísticas, observam-se as operações de revisão. E, por fim, seguem-se as considerações finais, as referências e os anexos da presente pesquisa.

## 2 O MINICONTO

*“Quando acordou, o dinossauro, ainda estava lá”.*  
(Monterroso, 2005)

Os minicontos surgiram em sala de aula, impulsionados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como um gênero textual a ser trabalhado no Ensino Fundamental II. A internet, por sua vez, foi a grande propulsora dessa divulgação, permitindo que diferentes faixas etárias pudessem ter acesso à leitura breve e instigante do miniconto. E foi assim, com a presença cada vez mais significativa nas redes sociais, que o pequeno texto começou a ser mais divulgado.

Este capítulo tem, como proposta inicial, apresentar uma revisão de literatura sobre o estudo do miniconto. Num primeiro momento, objetivou-se apresentar o contexto histórico do gênero, visando demonstrar quando surgiram os primeiros textos que, genuinamente, foram considerados como minicontos no Brasil e no mundo; posteriormente, trouxe-se um estudo sobre os aspectos literários, por meio dos estudos da narrativa e do posicionamento do leitor, e por último, um estudo das características do miniconto sob a perspectiva bakhtiniana de gênero discursivo.

### 2.1 ESTUDOS DO MINICONTO: REVISÃO DE LITERATURA

No intuito de evidenciar a relevância dessa pesquisa, houve uma revisão de literatura, acerca do que foi pesquisado sobre o miniconto no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo, no total, 32 trabalhos<sup>2</sup> divididos em oito teses de doutorado, 12 dissertações de mestrado acadêmico e 12 dissertações de mestrado profissional. Embora todas as obras, de certa maneira, trazem uma exposição sobre o miniconto, considerou-se relevante destacar aquelas que buscavam investigá-lo, a partir do cenário em que se evidenciará esta pesquisa e por um viés baseado no contexto literário ou discursivo de análise do miniconto.

Os primeiros trabalhos realizados, presentes no banco de dados da CAPES, são provindos do ano de 2004, das dissertações de mestrado das autoras Enilce Coelho de Sá Andrade, com a obra *No miniconto, a maxi-enunciação: uma leitura de alguns contos de Vida Bandida, de Voltaire de Souza* e Tatiana da Silva Capaverde, com a obra *Intersecções possíveis: o miniconto e a série*. Andrade (2004), por meio de uma abordagem teórica do conto, buscou

---

<sup>2</sup>Pesquisa realizada em 08/07/2021, pelo site <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>, tendo como palavra-chave para a pesquisa: miniconto.

contextualizar o miniconto, baseando-se em análises comparativas das produções de Voltaire de Souza. Já Capaverde (2004), no âmbito da Literatura Comparada, propôs uma comparação entre o miniconto e a série fotográfica.

Em 2007 e 2008, encontram-se duas produções bastante significativas do estudo do miniconto, cuja finalidade estava centrada na perspectiva de sua análise literária. Pedro Dutra Gonzaga escreveu a dissertação intitulada *A poética da minificação: Dalton Trevisan e as minorias de Ah, é?*. A pesquisa apresentou as formas poéticas da minificação, em especial, na obra de Dalton Trevisan, *Ah, é?*, de 1994. Em Marcelo Spalding Peres, a dissertação *Os cem menores contos brasileiros do século e a reinvenção do miniconto na literatura brasileira* é a mais conhecida e citada sobre o estudo do miniconto. Por intermédio da obra de Marcelino Freire, *Os cem menores contos brasileiros do século - 2004*, o pesquisador traz um panorama histórico do miniconto, apresentando o famoso microconto de Augusto Monterroso, *O dinossauro*, considerado o primeiro do gênero, até para autores contemporâneos. Além disso, a análise da perspectiva narrativa, discutida na obra, apresenta algumas particularidades do miniconto que muito contribuíram para pesquisas posteriores sobre o gênero textual.

Em 2010, encontra-se a primeira tese de doutorado que menciona o miniconto como um objeto de averiguação, embora sua apresentação esteja mais vinculada a uma variação do gênero conto: Ítalo Nunes Ogliari (2010) publicou *A poética do conto pós-moderno e a situação do gênero no Brasil*. Com o foco nas produções escritas de contos e minicontos brasileiros, a tese visa demonstrar o que se considera a contística pós-moderna, embasando-se em algumas obras, como as de Marcelino Freire, Amilcar Bettega Barbosa, Marcelo Benvenuti, Ivana Arruda Leite e Daniel Pellizzari. Leandro Passos (2012), em sua tese *Mínimos, múltiplos, comuns de João Gilberto Noll: cliques poéticos de instantes ficcionais*, investigou, por meio dos minicontos de João Gilberto Noll, correspondências estruturais de procedimento que havia entre os textos e a linguagem da fotografia. Também em 2012, Miguel Heitor Braga Vieira produz a tese *Formas mínimas: minificação e literatura brasileira contemporânea*. Nela, Vieira (2012) propõe uma relação tensionada entre ficção e minificação, sugerindo algumas características formais de minificação, visando à uma comunicação com os suportes de transmissão, circulação e armazenamento da literatura.

Em 2018, Luís Cláudio de Lima Oliveira, em sua dissertação *Mínimas palavras, máxima expressão: o miniconto como prática de leitura e escrita*, propõe sequências didáticas de minicontos, destacando o conceito de língua e linguagem, noções de gênero discursivo e práticas de leitura e escrita. No mesmo ano, a dissertação *O gênero miniconto em atividades de leitura*, Santos (2018), escrita por este pesquisador, teve como proposta descrever as



características sociocomunicativas, composicionais e dialógicas do gênero miniconto, baseando-se nas perspectivas bakhtinianas de gênero discursivo e sugerindo atividades de leitura. Após a finalização desse projeto, o pesquisador buscou atender a uma nova demanda de análise que se baseava no viés da escrita de minicontos, o que não foi evidenciado na dissertação e o que justifica o objeto de investigação da presente tese. Em Oliveira (2018), nota-se a preocupação do autor em trazer atividades de leitura, assim como se encontra em Santos (2018); contudo, o diferencial na obra de Oliveira (2018) está em se trabalhar com a escrita, também.

Em produções de doutorado mais recentes, Francilene Maria Ribeiro Alves Cechinel (2019) faz um panorama sobre o surgimento e o desenvolvimento da minificção no Brasil, em *O miniconto e a história da minificção brasileira*. Simone de Souza Burgues (2019), por sua vez, em *Minicontos na internet e formação de leitores*, analisa a produção e circulação do gênero literário miniconto no contexto da internet bem como sua contribuição para a formação de leitores, investigando o perfil do leitor e sua formação.

Por meio das obras analisadas, verifica-se que, embora Oliveira (2018) traga sequências didáticas sobre a escrita de minicontos, não há uma verificação sobre autoria desses textos, assim como o processo de revisão e de correção, o que seria o cerne investigativo para esta pesquisa.

Quanto aos artigos científicos publicados, buscou-se averiguar textos que continham a palavra-chave “miniconto”, cuja abordagem se destacava nos aspectos literários e discursivos do miniconto, por meio da leitura e da produção escrita. Para isso, utilizou-se das plataformas *Google Acadêmico*, *Scielo*, *Dialnet*, *CAPE*s e *Science.gov*, tendo como parâmetro os textos mais relevantes produzidos nos últimos dez anos e que atendiam à perspectiva mencionada.

Valendo-se das questões que envolvem a pandemia da COVID-19, a obra *A compreensão da educação frente às desigualdades socioespaciais na pandemia de COVID-19: uma memória em minicontos, a partir da recepção de aluno e professores*, de autoria de Cintilena Holanda Costa *et al.* (2021), busca compreender, a partir da escrita de memórias de alunos e professores, a realidade educacional durante o período pandêmico, registrada na produção escrita de minicontos. No mesmo ano, o artigo *Práticas de letramentos na escola: produzindo minicontos multimodais por meio do aplicativo móvel Gachaverse*, de José Pessoa de Lima e Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti (2021), visa à leitura e à produção de minicontos em plataformas digitais, analisando novas práticas de letramento, por meio de textos multimodais.

Em 2020, o texto de Alessandra Santa Rosa da Silva *et al.* *O gênero narrativo miniconto: uma análise de produções textuais no Ensino Fundamental* objetiva discutir acerca

da construção da narratividade na escrita de minicontos, por alunos do Ensino Fundamental. Já em 2018, Jorge Gómes Vaizquez, em *En torno al estudio hispánico de la microficción contemporánea: objeciones a la consideración del microrrelato como texto narrativo*, traz uma discussão de que o miniconto não pode ser considerado um texto narrativo, mas sim, uma microficção, pois não contém todos os elementos narrativos necessários para ser considerado uma narrativa. O autor salienta que o miniconto, além de não possuir a estrutura narrativa completa, perpassa por outros gêneros textuais, dificultando sua classificação em uma tipologia específica.

Em uma análise pelo viés da psicanálise, Saddi (2015) analisa o comportamento do leitor de minicontos, perfazendo críticas ao gênero, destacando que as lacunas deixadas pelo autor, em razão de sua brevidade, permitem que o leitor realize o que a autora chama de superinterpretação, permitindo que o leitor faça narrações inteiras de forma subentendida, já que o autor não detalha minuciosamente o contexto. Consoante a autora, “O leitor se encontra reduzido no espaço e no tempo, [...] sente-se obrigado a interpretar solitariamente, [...] obrigado a construir uma narrativa ou infinitas, pois todas são possíveis” (Saddi, 2015, p. 152), assim, tendo a necessidade de se fazer preencher esses espaços vazios no texto, segundo o artigo, o leitor tem a noção de que nada é o que parece ser e perde a noção da realidade.

Em *O gênero textual miniconto no ensino de leitura e escrita*, de José Carlos Koche *et al.* (2014), o artigo discute sobre as características, a estrutura e a definição de miniconto e propõe atividades de leitura e escrita para alunos do Ensino Médio e Superior; e na obra de Marcelo Spalding (2012), *Presença do Miniconto na literatura brasileira*, o autor discute a presença do miniconto na literatura brasileira e seus aspectos históricos. Assim como nas teses e dissertações apresentadas, observa-se que a discussão acerca do miniconto, abordando marcas de estilo e autoria em suas produções escritas para alunos do Ensino Fundamental, ainda é um assunto que não foi discutido precisamente, o que salienta a relevância desta pesquisa.

## 2.2 QUANDO TUDO COMEÇOU: UM IMPASSE NO DECORRER DA HISTÓRIA

De acordo com Spalding (2012), os primeiros minicontos que surgiram no Brasil são os quatro textos de Dalton Trevisan, publicados na década de 1970 na antologia de Alfredo Bosi *O conto brasileiro contemporâneo*; já os primeiros estudos acadêmicos sobre o miniconto, no Brasil, surgiram na primeira década do século XXI, com as pesquisas de mestrado de Pedro Gonzaga (2007), *A poética das minificções: Dalton Trevisan e as ministórias de Ah, é?*, e de Marcelo Spalding (2008), *Os cem menores contos brasileiros do século e a reinvenção do miniconto na Literatura Brasileira*. O primeiro teve como objetivo estudar a minificção, por

meio da obra de Dalton Trevisan, *Ah, é?*, de 1994, e o segundo analisou a obra *Os cem menores contos brasileiros do século*, de Marcelino Freire (2004).

Embora o miniconto tenha sido objeto de estudo recente, o minimalismo, ou seja, “a utilização de um reduzido número de elementos para a produção de um máximo efeito artístico” (Spalding, 2008, p. 18) já fazia parte do cenário literário há bastante tempo. De acordo com Spalding (2008), *Um apólogo*, de Machado de Assis, publicado em 1886, em *Várias Histórias*, teria sido o primeiro miniconto escrito no Brasil. Com apenas 650 palavras, Machado de Assis conta a história de uma agulha e uma linha que travam uma batalha sobre quem seria a mais importante na confecção de vestidos. Contudo, em estudos mais recentes, Vieira (2015) afirma que foi Raul Pompeia o precursor dessa forma de escrever em nossa Literatura, quando em 1883, escreveu pequenos textos no *Jornal do Comércio*, que se tornou a obra *Canções sem metro*, de 1900. De acordo com Araújo (2006), essas canções eram consideradas como prosa poética por conter aspectos e figuras características da poesia, assim como se observa no texto *O verão*:

### O verão<sup>3</sup>

O verão é o êxtase do fogo.

Desabrocha francamente a primavera púbere. O esplendor viçoso das formas da juventude aguarda a carícia da asa do estio que aquece e fecunda. Chega então a festa do amor, a orgia do fogo.

Fulge no abrasado zênite o sol, como um troféu de espadas nuas e a natureza enleada pelas serpentes da lascívia estival, debate-se à luz, vencida, — bela amante que sucumbe ao amor carnívoro, pungente de um semideus guerreiro, na própria tenda de campanha, bêbedo ainda do furor do recontro, excitado pelo cheiro cruente da matança.

Ser amada assim! suspirava a selvagem Rute, meiga e aérea criança, no fundo misterioso do sangue.

Amor de verão!

Viver a intensidade mortal da vida, arder, arder e morrer, como o fogo que cresce, cresce e de si mesmo morre, enfermo do seu triunfo.

(Raul Pompeia)

De acordo com Vieira (2015), a aproximação da minificção com o que está mais próximo do que se considera miniconto nos dias de hoje, aconteceu a partir da Semana de Arte Moderna de 1922, quando ocorreu o início da voga minificcional no Brasil. Foi na obra de Oswald de Andrade que, segundo Vieira (2015), esse minimalismo ocorreu.

“amor”

humor (Andrade, 1966, p. 141)

<sup>3</sup>Disponível em: <http://www.vidaempoesia.com.br/raulpompeia.htm>. Acesso em: 20 maio 2020.

O pequeno texto retirado do livro *Primeiro Caderno do aluno de poesia*, de 1927, demonstra em apenas duas palavras o que o autor considera o que seja o amor. De fato, o texto possui características minimalistas que podem ser comparadas à estrutura de um miniconto da atualidade, contudo, apesar de ser extremamente curto, isso não o inclui na característica de miniconto, principalmente porque a obra, assim como afirma C. Martins (2007), trata-se de poemas que são apresentados como pertencentes a um caderno escolar. Desse modo, embora se reconheça que na obra de Raul Pompeia e de Oswald de Andrade há a presença do minimalismo, ambas foram analisadas como obras poéticas e não como pequenos contos.

Consoante Spalding (2008), o surgimento do miniconto na literatura universal ocorreu em 1959, com o miniconto “El Dinosaurio” de Augusto Monterroso<sup>4</sup>: “Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí” (Monterroso, 2005, p. 90), enquanto no Brasil, Dalton Trevisan, a partir da década de 1960, escrevia contos com menos de uma página: *Cemitério de Elefantes* (1964); *O Ciclista e Apelo* (1968) e *Eis a primavera* (1972), publicados na antologia de contos de Alfredo Bosi *O conto brasileiro contemporâneo* (1995). Todavia, é na obra *Ah, é?*, de 1994, de Trevisan, que são encontrados os primeiros minicontos brasileiros. O livro contém 187 narrativas sem título, apenas numeradas, abordando situações do cotidiano, assim, como se observa nas narrativas a seguir:

15

*Solta do pessegueiro a folha seca volteia sem cair no chão — um pardal.*

54

*Você pode contar nos dedos as pequenas delícias da vida: o azedinho da pitanga na língua do menino, a figurinha premiada da bala Zequinha, um e outro conto de Tchekhov, o canto da corruíra bem cedo, o perfume da glicínia debaixo da janela, o êxtase do primeiro porrinho, o beijo com gosto de bolacha Maria e geléia de uva, um corpo nu de mulher.*

Após a publicação de *Ah, é?*, surgiram no Brasil muitas obras somente de minicontos, dentre elas, destacam-se:

- 1996 - *Contos contidos* de Maria Lúcia Simões;

---

<sup>4</sup>Monterroso é um escritor hondurenho que foi ainda jovem para a Guatemala, mas fez carreira literária no México, para onde mudou-se em 1944, aos 23 anos, por motivos políticos. Seu primeiro livro foi publicado em 1959 com o curioso e irônico título *Obras completas (y otros cuentos)*, o que já aponta para o estilo caricatural e satírico de sua obra. O conjunto de narrações do livro de estreia são muito influenciados pela trajetória política do escritor, que utiliza o humor de maneira crítica para ressaltar situações de injustiça social e discriminação. Talvez por opção estética, talvez por estratégia literária diante de um período tão conturbado politicamente, já são marcas de suas narrativas a concisão, a brevidade, a caricatura e as referências cultas que o leitor não percebe numa primeira leitura. (Spalding, 2008, p. 24-25).

- 1998 - *O filantropo* de Rodrigues Novaes e *Pérolas no decote* de Polita Gonçalves. João Gilberto Noll publica na Folha de São Paulo pequenas narrativas, com o título *Relâmpagos*, que se tornam o livro *Mínimos, múltiplos, comuns* (2003);
- 1999 - *Os amantes e o matador de aluguel* de Luiz Arraes;
- 2001 - *Coração aos pulos* de Carlos Herculano Lopes; *Passaporte* de Fernando Bonassi e *Eles eram muito cavalos* de Luiz Rufatto;
- 2004 - *Os cem menores contos brasileiros do século* de Marcelino Freire, inspirado na obra de Monterroso e uma referência à obra *Os cem melhores contos brasileiros do século* de Ítalo Moriconi (2001) (Spalding, 2008);
- 2012 - *Cem toques cravados* de Edson Rossatto;
- Atualmente, os minicontos, embora ainda sejam publicados, são mais frequentemente encontrados nas redes sociais e em sites específicos.

Embora haja alguma discrepância entre os pesquisadores, sobre qual seria o primeiro miniconto produzido no Brasil, é possível afirmar que uma das características que levam a classificar um texto como minificção ou não, vale-se da quantidade de texto escrito; todavia, faz-se necessário avaliar se somente a brevidade é um indício de que um texto seja miniconto. Nas próximas seções, serão discutidas algumas características textuais e de gênero que poderão colaborar para a solução desse impasse.

### 2.3 O MINICONTO EM SEUS ASPECTOS LITERÁRIOS

A primeira ideia sobre o conceito de miniconto pode parecer algo muito simples: o miniconto nada mais é do que um conto pequeno. De certo modo, não se pode negar que muitos minicontos produzidos contêm características bem semelhantes ao conto, principalmente, quando o miniconto apresenta aspectos narrativos bem definidos (narrador, personagem, enredo, tempo e espaço), como é possível verificar no texto *Grêmio*, de João Gilberto Noll:

#### **Grêmio<sup>5</sup>**

*Quando minha mãe morreu, eu acordava em Florianópolis. Na rodoviária de Porto Alegre pedi ao taxista que me levasse depressa. A viagem atrasara. Ele disse que, como o cemitério ficava perto do campo do Grêmio e tinha jogo naquela noite, o trânsito não estaria fácil. Passamos pelo clarão do estádio. O motorista ostentava quase um desconsolo, embora eu não tivesse confessado a qualidade íntima do velório. O padre soube observar meu suor. Horas depois forcei a chave para entrar no apartamento dela. Por que não tentar desde logo o que eu não ousara formular até ali? Virei-me. O cão rosnava. Preparava sua fúria para me atacar.*

<sup>5</sup>Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/expresso/2017/03/29/5-minicontos-para-conhecer-a-obra-de-Jo%C3%A3o-Gilberto-Noll>. Acesso em: 21 maio 2020.

O texto *Grêmio*, de João Gilberto Noll, apresenta de forma bem definida os elementos que compõem uma narrativa, apesar de conter poucas palavras. Embora seja breve, o texto tem começo, meio e fim e é facilmente compreendido. De acordo com Lagmanovich (2003, p. 61), essa característica denota o conceito do que venha a ser um miniconto: “uma forma compacta, de no máximo uma página, uma página e meia, com uma narrativa que contém começo, meio e fim”. Em relação aos elementos da narrativa, presentes no miniconto *Grêmio*, não se consegue estabelecer nenhuma diferença aparente em relação ao conto, a não ser a quantidade de linhas, como se observa nas palavras de Gonzaga (2007, p. 14): “Chamaremos de miniconto a minificação que mantiver os principais elementos da forma conto de alguma maneira preservados, como narrador, unidade espaço-temporal, personagens, trama, etc.” e complementa: “[...] essas pequenas obras estão dotadas do caráter narrativo necessário para que se estabeleça a ideia de conto, independentemente do seu tamanho, assim como possuem os demais elementos necessários do estilo tradicional” (p. 36), o conceito defendido por Gonzaga (2007), é aquele que mais se aproxima ao conceito discutido com os alunos e que esta pesquisa se identifica.

Também não é possível distanciar o conto e o miniconto quando são considerados os três elementos essenciais na construção de uma narrativa curta, apontados por Cortázar (2004): tema, intensidade e tensão. A forma como o autor trabalha com o *tema* deve fazer com que este transcenda a ele mesmo, transformando um acontecimento simplório “no resumo implacável de certa condição humana, ou no símbolo cadente de uma ordem social ou histórica” (p. 153). A *intensidade* se refere a eliminar tudo que não seja necessário para o drama, “todas as ideias ou situações intermédias, de todos os recheios ou fases de transição que o romance permite e mesmo exige” (p. 157) e a *tensão* é “uma intensidade que se exerce na maneira pela qual o autor nos vai aproximando lentamente do que conta” (p. 158).

Analisando o conto de Noll, observa-se claramente esses três elementos. O tema que, *a priori* seria sobre a morte de uma mãe, é conduzido de forma a deixar o leitor curioso a respeito do que o(a) filho(a) teria interesse em resgatar no apartamento dela; a tensão vai sendo exposta pela dificuldade de acesso ao cemitério, em virtude do jogo do *Grêmio*. Já a intensidade está na forma com que o autor expôs os acontecimentos sem se valer de detalhes para os fatos, deixando que o leitor faça inferências sobre o texto, assim como menciona Batista (2017, p. 3), “Ao leitor, é deixada a tarefa de preencher as elipses narrativas, os espaços em branco e ir além do que as linhas escritas são capazes de dizer”. De acordo com Spalding (2008), há cinco características essenciais para que um texto seja considerado miniconto: concisão, narratividade, efeito, abertura e exatidão. A concisão se refere à quantidade de linhas e à

brevidade do texto, assim como o miniconto exposto a seguir, que é escrito com apenas 17 palavras e em que o narrador não se estende com descrições e pormenores.

#### **Dor e amor<sup>6</sup>**

*“Gostava tanto de poesia que viveu em versos e morou na estrofe... Quando morreu, morreu em rimas” (Laércio Ramos Meirelles)*

A *narratividade*, como citado, é um dos elementos que constituem o miniconto, assim sendo, segundo Gonzaga (2007), faz-se necessário que haja a presença dos elementos da narrativa para que, de fato, um texto seja considerado um miniconto.

#### **O livro<sup>7</sup>**

*– Seu livro está muito bom. Vamos publicá-lo. Exclua os trechos que assinalamos em vermelho. Os críticos costumam desaprovar acontecimentos cruéis.*

*– Mesmo verdadeiros?*

*– Sim. Não precisamos ir tão ao fundo.*

*Ele guardou o original, agradeceu e prometeu voltar dali a uma semana. Em casa, retornou ao texto e acrescentou ao posfácio a nova negativa. Tornou a imprimir. Consultou sua listagem de editoras, passou o traço vermelho na décima oitava da lista e programou-se para a próxima.*

(Jacira Fagundes)

O miniconto *O livro*, de Jacira Fagundes, é um exemplo clássico de narração. O narrador é observador, escrito em terceira pessoa e não participa da história; há duas personagens que são apresentadas pelo uso do discurso direto (o editor e o escritor); a marca de tempo é encontrada: “voltar dali a uma semana”; o espaço fica subentendido, num primeiro momento, em uma provável editora e, após, em sua casa; e, por último, o enredo conta a história de um escritor que obtinha pela décima oitava vez uma objeção à publicação original de seu livro. Todavia, nem todos os minicontos carregam os chamados cinco elementos da narrativa, mas, mesmo assim, possuem um teor narrativo, assim como se observa no miniconto *Marcas*, de Bruno Duarte. Na leitura, é possível notar que se trata de uma história, mas não há marcas de espaço e falas de personagem, por exemplo.

#### **Marcas<sup>8</sup>**

*Quando era bebê se parecia com o pai.  
Agora, quando bebe, também.* (Bruno Duarte)

<sup>6</sup>Disponível em: <http://www.minicontos.com.br>. Acesso em: 22 maio 2020.

<sup>7</sup>Disponível em: <http://www.minicontos.com.br/?apid=8145&tipo=2&dt=0&wd=&titulo=O%20livro>. Acesso em: 22 maio 2020.

<sup>8</sup>Disponível em: <http://www.minicontos.com.br/?apid=8251&tipo=2&dt=0&wd=&titulo=Marcas>. Acesso em 22 maio. 2020.

Quanto ao *efeito*, este refere-se à sensação que o texto provoca no leitor, que pode ser de pavor, estranhamento, afeto, entre outras. Na leitura de *Marcas*, por exemplo, o leitor não pode deixar de pensar na triste sina de um adulto, que presenciou o alcoolismo do pai quando criança e seguiu o seu exemplo quando adulto. Para que possamos entender o papel do leitor que está presente na *abertura*, abre-se um espaço para discutir a respeito da estética da recepção de Jauss e a teoria do efeito de Iser que serão instrumentos embaixadores para assimilação dessa característica.

### 2.3.1 A estética da recepção e a teoria do efeito

Se a literatura for considerada, por meio da conjectura de que os mais relevantes são a obra e o autor e não os efeitos que ela produz no leitor, desconsidera-se o posicionamento do sujeito no processo de valorização da obra. Diante disso, a mais importante colaboração de Hans Robert Jauss, em sua aula de 13 de abril de 1967, na Universidade de Constance, na Alemanha, foi reavaliar a historiografia literária, deslocando o foco do texto ou do autor para o leitor, modificando a historicidade da obra literária no momento em que esta foi escrita para o momento em que o leitor a lê, quando há a interação com o público. Nas palavras do autor:

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

A estética da recepção criada por Jauss considera que o leitor tem um papel decisivo na escrita da história literária, pois é a partir de suas percepções que a obra poderá ser valorizada ou não em seu contexto histórico. Em vista disso, o autor destaca duas objeções à metodologia anteriormente aplicada à historiografia literária: categorias de classificação da obra literária para posteriormente situá-la no tempo e a apreciação de acordo com a vida e a obra do autor. Esses critérios estruturalistas de classificação visam a apenas encaixar determinado autor e obra em um período histórico e/ou escola literária, crendo que uma obra somente poderá ser relevante se for imersa em uma categoria preestabelecida.

De acordo com Jauss (1994, p. 23), “a obra literária é condicionada primordialmente pela relação dialógica entre literatura e leitor”, essa relação promove implicações estéticas e históricas. A implicação estética consiste numa avaliação realizada pelo leitor quando em comparação com obras já lidas. Já a implicação histórica fundamenta-se na possibilidade de, numa cadeia de recepções, a compreensão dos leitores se enriquecer de geração em geração,



decidindo o significado histórico de uma obra e sua qualidade estética (Jauss, 1994). A partir dessas alegações, o autor, por meio de sete teses, visa discutir como poderia se fundamentar metodologicamente a história da literatura. O Quadro 2, a seguir, as sintetiza.

Quadro 2 – Como fundamentar e reescrever a história da Literatura<sup>9</sup>

<b>1ª tese:</b> Interação leitor e texto literário	O leitor atualiza a obra literária, a partir da interação que realiza com o texto.
<b>2ª tese:</b> Conhecimento prévio do leitor	Fator indissociável no ato de ler, pois não há como o leitor não inferir o seu conhecimento prévio na compreensão e apreciação do texto.
<b>3ª tese:</b> Horizonte de expectativa / distância estética	O primeiro termo refere-se às expectativas do leitor a respeito do texto, e o segundo, à sua quebra. Quanto maior for essa ruptura, maior será o valor da obra.
<b>4ª tese:</b> Reconstituição do horizonte de expectativa	A compreensão e o entendimento de uma obra podem variar, dependendo do momento social e histórico em que é lida; desse modo, podem atender a um novo horizonte de expectativa diferente daquele tempo em que foi escrita.
<b>5ª tese:</b> Aspecto diacrônico	As diversas recepções ao longo do tempo. As várias maneiras em que a obra foi interpretada.
<b>6ª tese:</b> Aspecto Sincrônico	Convergência entre recepções (interpretações) de uma mesma época.
<b>7ª tese:</b> Caráter emancipatório (papel social da literatura)	A capacidade do texto literário em modificar comportamentos. A obra é menos valorizada quando não cumpre seu papel.

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Jauss (1994), por intermédio da estética da recepção, deixa claro a importância de se considerar, no processo de valorização de uma obra literária, o posicionamento do leitor e o contexto social e histórico em que está situado. Nesse âmbito, vale a pena destacar a contribuição de Antonio Candido, em sua obra *Formação da Literatura Brasileira - 1959*, em que, anteriormente a Jauss, apresenta o conceito de Sistema Literário, que é formado por um tripé (autor - obra - público). O sistema literário seria uma atmosfera cultural em que, a partir das obras, o público teria contato com os autores; além disso, haveria um diálogo entre eles (Castro, 2017).

Enquanto Jauss buscou destacar a relação dialógica entre o contexto do leitor e do autor ou da obra em si, Wolfgang Iser, por meio da teoria do efeito, estabeleceu o tipo de interação que a obra mantém com o leitor durante a leitura (Tragino, 2013, p. 24). Consoante Iser (1996, p. 51), “a obra é o ser constituído do texto na consciência do leitor”. Assim como

<sup>9</sup>Jauss (1994).

abordado por Jauss, Iser (1996) evidencia que há uma perda quando se analisa uma obra pelo viés de sua estrutura, apesar de considerar importante uma análise de seus componentes. Para o autor, uma análise adequada de uma obra se mantém na interação entre seu aspecto verbal e o aspecto afetivo; o resultado dessa interação entre esses dois aspectos promove a estrutura de efeito dos textos, assim como a estruturação da reação por parte do leitor.

Outro ponto relevante defendido por Iser (1996) está no processo de interpretação do texto. Uma interpretação, cujo objetivo versa em instruir o leitor a reconhecer um determinado sentido específico no texto, ignora a experiência do leitor. A interpretação, então, ganha um novo formato, ao invés de o leitor tentar decifrar o sentido do texto, busca-se evidenciar o sentido que o texto proporciona para o leitor.

Iser (1996), na tentativa de analisar a interação entre o autor e a obra, apresenta algumas concepções de leitor. O considerado leitor implícito trata-se de uma estrutura textual que oferece pistas no decorrer da leitura, “é um indicador que aponta as marcas que o texto carrega, supondo suas informações, seus repertórios e seus valores comuns (Tragino, 2013, p. 25). O leitor ideal é considerado um leitor fictício, pois é aquele que é supostamente pensado pelo autor na produção da obra, aquele leitor que o autor imagina que lerá o seu texto. Dentre eles, o leitor implícito descreve um processo de transferência pelo qual a estruturação do texto se traduz nas experiências do leitor, que se dá por meio da imaginação. Nesse processo, surge o leitor real, aquele capaz de construir o sentido do texto com a ajuda de seu repertório.

A *abertura*, que compõe a quarta característica do miniconto, tem essa função de provocar o leitor para que preencha os espaços vazios do texto com o seu repertório. Sobre esses espaços vazios, Iser (1996, p. 26) salienta:

ao leitor é dada apenas informação suficiente para mantê-lo orientado e interessado, mas o narrador, deliberadamente, deixa abertas as inferências que deverão ser extraídas dessa informação. Em consequência, espaços vazios são levados a correr, estimulando a imaginação do leitor a averiguar a assunção que poderia ter motivado a atitude do narrador. Dessa forma, nos envolvemos porque reagimos aos pontos de vistas antecipados pelo narrador. (Iser, 1996, p. 26).

No miniconto de Elias Lascoski, *10 anos depois*, é possível perceber a necessidade de se preencher esses espaços vazios para que se possa compreender a ideia de humor pretendida pelo autor.

*10 anos depois*  
- *E se o amor acabar?*  
- *A gente faz mais.*  
*Casado, é um poeta.*  
(Elias Lascoski)

A pergunta inicial “E se o amor acabar?” nos remete à ideia de que a personagem pergunta como será a relação do casal, após dez anos se o amor estiver acabado. A resposta que vem em seguida, possivelmente, não é a esperada quando diz: “A gente faz mais”. Embora o autor não tenha exposto com detalhes o significado da segunda frase, fica subentendido de que se trata da relação sexual entre eles, e não dos sentimentos amorosos do casal. Essa inferência é importante para que o leitor consiga compreender o humor do texto e a falta de romantismo do personagem, explícita na última frase de forma irônica “*Casado, é um poeta*”.

A última característica refere-se à *exatidão*, que é “a escolha precisa das palavras e de sua localização no texto para se conseguir o efeito desejado” (Sechetto, 2014, p. 26). Um exemplo dessa característica está no microconto de Lygia Fagundes Telles: “Fui me confessar ao mar. O que ele disse? Nada”. A escolha da palavra “Nada” é o que provoca o efeito no leitor, por não saber qual o sentido em que foi empregada: o mar pediu para que ela nadasse ou para que não dissesse nada? Essa característica retoma um dos conceitos que Franzim (2018, p. 105) traz para miniconto: “em um texto em que muito pouco é dito, sua força deve residir em determinados detalhes e estratégias que tomem o leitor de assalto”.

#### 2.4 O GÊNERO DISCURSIVO MINICONTO

Nas seções anteriores, discutiu-se a respeito dos aspectos históricos e literários do miniconto. A partir de agora, objetiva-se a estudar, sob à luz da teoria bakhtiniana de gênero discursivo, as características do miniconto como gênero do discurso.

Para Bakhtin (2011, p. 261), “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Isso significa que para cada esfera da atividade humana há uma forma de utilizar a linguagem, por meio de determinados enunciados. Assim como aqueles que são utilizados nas cerimônias religiosas, numa audiência ou numa conversa informal entre amigos, que possuem finalidades e uma certa organização estrutural que os identificam em tais situações de uso. Desse modo, “cada esfera de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados” (Fiorin, 2016, p. 68), o que Bakhtin (2011) considera como gêneros do discurso.

Os gêneros do discurso são caracterizados por três elementos: conteúdo temático, construção composicional e estilo. O *conteúdo temático* refere-se ao que será abordado pelo texto; na leitura de uma receita médica, por exemplo, o conteúdo temático será a prescrição de um medicamento; numa fábula, uma moral; no discurso de um formando, um agradecimento aos professores e colegas etc. A *construção composicional* é a forma como o texto se organiza, assim como, em uma dissertação argumentativa, é necessário que se tenha um tema a ser

discutido e, numa tese, argumentos que a defendam e uma solução ou recomendação no final; e, por último, o *estilo*, refere-se aos meios linguísticos: léxico, gramática, imagem do interlocutor (Fiorin, 2016). A escolha de palavras, o jeito mais subjetivo ou objetivo de escrita caracteriza o estilo do texto. Um poema possui marcas de subjetividade advindas de seu autor e que para esse gênero são permitidas, enquanto, em uma petição judicial, essa subjetividade é substituída por uma linguagem mais formal e objetiva.

Em Sobral (2009, p. 88), “tema, estilo e forma de composição só fazem sentido no âmbito de uma arquitetura, sempre autoral, vinculada a um projeto enunciativo, sendo o texto o plano de material, que tem por conteúdo o mundo humano e por forma o gênero”. Esses três elementos só podem fazer sentido considerando o contexto social e histórico em que o gênero se constitui. Partindo desse pressuposto, uma análise que caracterize o gênero discursivo vai além dos seus aspectos estruturais e busca verificar, principalmente, como o gênero se forma socialmente e se situa historicamente. Mediante isso, há uma preocupação quando se analisa um gênero por meio de estruturas preestabelecidas, desconsiderando aspectos que o caracterizam socialmente, assim como salienta Motta-Roth (2005) quando demonstra a respeito de como o gênero era analisado nos anos 1990 e início dos anos 2000:

[...] muitos de nossos trabalhos, incorporaram a palavra “gênero” como “tipos de texto”, caracterizando gêneros por sua estruturação em padrões de coesão. Como unidades analíticas para estudar esse problema, foram usadas, por vezes, categorias da linguística textual, tais como os “processos referenciais” ou os “conectivos”; em outras, categorias gramaticais, como “verbo”, “substantivo” e “oração” e mais uma variedade de rótulos (2005, p. 179-180).

Como o intuito de ilustrar como esse tipo de análise trata apenas de uma verificação superficial do gênero, deixando de lado aspectos importantes que vão além dos índices gramaticais, analisa-se, sobre esse viés, o microconto de Eddie Matz, exposto, a seguir:

*“Conheceu a esposa em sua festa de despedida”.*

Em uma análise sucinta pelo viés gramatical, nota-se que o microconto possui apenas um verbo no passado (Conheceu - terceira pessoa do singular) que, denota pelo substantivo “esposa” que vem depois, que se trata de um sujeito desinencial (Ele). “Esposa”, por sua vez, trata-se sintaticamente de um objeto direto que complementa e sofre a ação do verbo. Já “em sua festa de despedida”, a presença do adjunto adverbial de lugar visa destacar o local em que “Ele” conheceu sua esposa.

Dos aspectos literários, trata-se de um texto narrativo por conter elementos que o classifica como tal, como narrador e espaço. Embora seja possível determinar muitos elementos sobre o microconto, por intermédio dessa análise gramatical, outros aspectos são deixados de lado, como: O que ficou de subentendido no texto? De quais recursos o autor se valeu para dar o efeito do texto? A escolha do léxico contribuiu ou não para o sentido do texto? Entre outros.

Para que se possa compreender o miniconto sob a perspectiva bakhtiniana em que se valoriza os traços sociais e discursivos do texto, optou-se em examiná-los por meio das pesquisas de Motta-Roth (2005), Lopes-Rossi (2006), Sobral (2009) e Lima (2014), autores que tiveram como proposta apresentar procedimentos de análise de um gênero do discurso.

#### **2.4.1 Aspectos teóricos de análise do gênero discursivo miniconto**

Tanto em Motta-Roth (2005), quanto em Lopes-Rossi (2006), Sobral (2009) e Lima (2014) é destacado que a análise de um gênero deve levar em conta os seus aspectos sociais e discursivos, e não apenas, como mencionado, os aspectos genuinamente estruturais. De acordo com Sobral (2009), uma divisão, em que se classifica um texto como descritivo, narrativo, dissertativo ou instrutivo, é considerada com uma forma pura de classificação e que não esgota a possibilidade de inscrever esses textos em discursos e gêneros, pois, segundo o autor:

[...] o que confere sentido ao texto é sua convocação em discurso/pelo discurso no âmbito de algum gênero, o que implica uma dada esfera de atividades e uma dada maneira socialmente histórica-ideológica de recortar o mundo, ou melhor, a parcela concebível do mundo no âmbito de cada esfera (Sobral, 2009, p. 87).

Em vista disso, faz-se necessário que a análise de um gênero pressuponha as condições de circulação e produção em que ele se insere, uma vez que, pelo conceito bakhtiniano de gênero discursivo, toda produção linguística deve ser compreendida como uma forma de ação social, presente sociohistoricamente (Lopes-Rossi, 2006). Em Motta-Roth (2005), a autora estabelece três procedimentos de análise do gênero:

1. *Procedimento com foco no texto e no contexto*: busca-se identificar a linguagem, o contexto de produção, o problema que gerou a interação social e sua estrutura, visa examinar o contexto social e identificar traços de cultura;
2. *Papel do gênero no contexto*: como o gênero se adequa ou interage com determinado contexto; e
3. *Conteúdo e organização do texto*: trata-se de analisar os aspectos estruturais e linguísticos do texto.

Lopes- Rossi (2006) inicia com a relevância de se escolher um *corpus* diferenciado, envolvendo autores e fontes diferentes para que se possa ter uma visão mais precisa do gênero. Em seguida, apresenta cinco procedimentos que considera necessários para a análise de gênero discursivo:

1. *Consideração sobre as condições de produção e circulação do gênero*: refere-se, de maneira geral, ao procedimento de identificar quem escreve determinado gênero, de onde obtém informações para escrevê-lo, qual o público leitor e seus objetivos de leitura. Para isso, a autora sugere algumas perguntas: “Quem escreve (em geral) esse gênero discursivo? Onde? Quando? Com base em que informações? Como o redator obtém as informações? Quem lê esse gênero? (Lopes-Rossi, 2006, p. 4);
2. *O conhecimento das características composicionais do gênero*: versa sobre uma leitura geral, tendo como objetivo identificar como os elementos verbais e não-verbais estão organizados no texto (tamanho e formato das letras, por exemplo). Esse procedimento não tem a função de examinar passo a passo cada elemento verbal e não-verbal do texto, e sim, observar como se apresentam esteticamente no texto;
3. *O conhecimento das características do texto verbal e dos elementos não-verbais do gênero*: busca fazer uma leitura mais detalhada do texto, observando como se organiza o texto (começo, meio e fim) e quais as suas variações, além de explorar os temas que são abordados;
4. *O conhecimento das características linguísticas*: refere-se à formalidade do texto, ao vocabulário utilizado, à sintaxe, entre outros;
5. *O conhecimento das marcas enunciativas*: trata-se da imagem que o enunciador quer passar de si (a forma como se compromete com as informações, uso da primeira pessoa, da impessoalidade etc.).

Sobral (2009) divide a análise de um gênero em dois princípios: macrogenéricos e microgenéricos. Quanto aos macrogenéricos, o autor destaca:

1. Determinar em que esfera(s) de atividade se situa o gênero que mobiliza o texto a ser analisado, a fim de descrever sua forma específica de realização de atos discursivos num dado momento histórico;
2. Desvendar o que confere, no âmbito da esfera, certas características ao gênero, reconhecendo com isso que esfera e gênero se constituem mutuamente;
3. Examinar, à luz desses elementos, as discursividades que se manifestam e as textualidades mais ou menos típicas do gênero em análise, levando em conta as discursividades e textualidades que se fazem presentes em diferentes gêneros;
4. Partir ao mesmo tempo do particular (o texto dado) para o geral (o postulado a ser descoberto no plano do discurso do ponto de vista do gênero), ou seja, das marcas que a enunciação deixa nos enunciados, e do geral (o contexto em

sentido amplo) para o particular (a inserção do texto num dado contexto), a fim de dar conta do fato de o extradiscurso só existe no discurso intradiscursivizado, mas nem por isso é menos extradiscurso (e vice-versa) (Sobral, 2009, p. 89).

Desses princípios macrogenéricos, Sobral (2009) salienta que se referem ao processo de contextualização do gênero, uma leitura prévia que visa identificar os traços históricos do gênero, em que espaço social ele circula, os discursos típicos do gênero e a relação discursiva entre um contexto geral e um contexto individualizado. Em consonância com Lopes-Rossi (2006), pode-se afirmar que, em parte, princípios macrogenéricos referem-se às condições de produção e circulação do gênero, mencionadas pela autora. Em seguida, Sobral (2009) retrata os princípios microgenéricos que buscam evidenciar características específicas de um texto que o definem como pertencente em determinado gênero:

1. Analisar qualitativamente elementos que permitam caracterizar os textos como membros de um gênero, e revelar suas especificidades como gênero em termos de esfera de produção, circulação e recepção;
2. Analisar as estratégias de inter-auto-formação dos textos a partir do gênero;
3. Analisar os modos específicos de esse gênero criar interação(ões) locutor-interlocutor, ou seja, as formas de autoatribuição de competência enunciativa pelo autor objetivado;
4. Analisar os modos específicos de o locutor buscar levar o interlocutor a aceitar as “teses” defendidas em seu projeto enunciativo o âmbito do gênero (Sobral, 2009, p. 92).

Lima (2014), por sua vez, de imediato, já aborda sobre a dificuldade que há em se atribuir determinados textos em uma classificação específica de gênero. Baseando-se em Bakhtin, o autor afirma que, em alguns momentos, os gêneros possuem especificidades que se repetem e outras que se renovam, o que se denomina repetição e (re)criação.

A ideia de estabilidade se liga à ideia de repetição e diz respeito a algo que permanece inalterado ao longo do tempo. Entretanto, no que diz respeito aos gêneros, essa inalteração é relativa, pois é sempre inalteração até certo ponto, nunca até o fim, havendo nisso espaço para a (re)criação (Lima, 2014, p. 37-38).

Sob essa perspectiva, é salutar que, em um processo de classificação dos gêneros, não se deva selecionar apenas pelo aspecto padronizado, pois o gênero pode fugir totalmente do habitual. Assim, como no microconto Classificado<sup>10</sup> de Edson Rossatto:



<sup>10</sup>Rossatto (2012, p. 125).

Embora o microconto possua uma semelhança estética com um classificado de um jornal, o contexto nada tem a ver com a linguagem e objetivos utilizados nesse tipo de gênero. O autor apenas se vale do formato do classificado, como um recurso. Diante disso, apesar de haver semelhanças estéticas, esse texto jamais poderia ser nomeado como gênero Classificado, por não conter particularidades características desse tipo de gênero. Por outro lado, em uma análise geral, pode-se observar que o microconto não tem a necessidade de corresponder a determinados padrões estruturais, valendo-se de outros recursos para compor sua ideia. Essa fuga de um específico padrão é o que Lima (2014) aponta como o processo de (re)criação do gênero.

Quanto à análise do gênero, o autor aponta quatro dimensões indissolúveis constitutivas do gênero: *relação interlocutiva* “diz respeito ao modo constantemente mutável do locutor e o interlocutor se veem e se tratam ao dialogar” (p. 38), refere-se aos aspectos sociocomunicativos ou discursivos do gênero. As dimensões seguintes fazem referência aos três elementos constitutivos do gênero de Bakhtin: *construção composicional* “diz respeito ao material verbal e/ou visual empregado e a sua disposição/organização para compor os enunciados” (p. 38). *Conteúdo temático* “corresponde ao sentido ou aos sentidos produzidos pelo material verbal, a partir de suas significações que entram em contato com o contexto comunicativo” (p. 38) e o *estilo está* “relacionado ao modo como os sujeitos falantes tomam enunciados e seus gêneros correspondentes como objeto de ajustes para torná-los adequados a certos contextos e circunstâncias comunicativas” (p. 38).

A partir das teorias de análise do gênero pontuadas, em trabalho anterior, este pesquisador destacou as características do gênero miniconto em seus aspectos sociocomunicativos (condições de produção e circulação, finalidade comunicativa e temática), assim como são apresentados no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 – Aspectos sociocomunicativos do gênero miniconto

<b>Aspectos sociocomunicativos: condições de produção e circulação, finalidade comunicativa e temática</b>	
Origem dos minicontos e principais autores brasileiros	Teve início em 1959, com o miniconto O Dinossauro, do guatemalense Augusto Monterroso. No Brasil, com Dalton Trevisan, na coletânea de Alfredo Bosi: O conto brasileiro contemporâneo, década de 1970. Destaque também para escritores como: Maria Lúcia Simões, Contos contidos (1994); as narrativas de João Gilberto Noll, Relâmpagos (1998); Luiz Arraes, A luz e a fresta (1999) e Os cem menores contos brasileiros do século, uma coletânea de minicontos elaborados por autores, como: Millôr Fernandes, Moacyr Scliar, Manoel de Barros e Dalton Trevisan, organizada por Marcelino Freire, em 2004 e Cem Toques Cravados



	de Edson Rossatto (2012). Na internet, encontram-se diversas produções de autores anônimos.
Veículos de circulação	Os minicontos são veiculados em livros, contudo, se tornaram mais populares a partir das produções realizadas nas redes sociais, principalmente, no <i>Facebook</i> e no <i>Twitter</i> . O <i>Twitter</i> , em especial, pela quantidade reduzida de caracteres em suas postagens, se tornou o suporte de maior circulação de minicontos da internet.
Finalidade comunicativa	O propósito comunicativo desse gênero é entreter, fazer o leitor refletir sobre o tema, despertar emoções a partir de uma leitura concisa e significativa.
Definição de miniconto	Em suma, trata-se de um texto que contenha poucos caracteres e que seja capaz, apesar de sua estrutura minimalista, de relatar uma breve história ou despertar uma reflexão.
Tipologia textual	O gênero miniconto, na grande maioria das vezes, se apresenta como um texto narrativo, mas é possível encontrar produções que se assemelham com outras formas de texto, como textos descritivos ou dissertativos.
Temáticas possíveis	Traições, brigas, situações cômicas, crise conjugal, conteúdos históricos, atualidades, problemas familiares, crise econômica e política do Brasil, corrupção etc.

Fonte: Santos (2018, p. 46).

Embora seja possível mencionar as características mais encontradas nos textos pertencentes ao gênero miniconto, cada texto pode conter modificações que não alterarão a sua classificação, mas permitirão que a sua forma de apresentação mude, assim como um poema escrito em forma de uma receita tem sua estrutura alterada, mas mantém a sua finalidade comunicativa, como afirma Sobral (2009, p. 100), “da esfera de atividades e das práticas de produção, circulação e recepção mais típicas desta”.

O próprio miniconto que surgiu com força no final do século XX, no Brasil (Spalding, 2008), já sofreu modificações importantes para corresponder a leitores mais exigentes por tecnologia, quando se observa que o principal veículo de circulação do gênero se tornou a internet, permitindo que não apenas os autores consagrados sejam lidos como até anônimos, característica esta que já se tornou um elemento peculiar do miniconto nas mídias digitais, como o *Twitter*.

Após a explanação do conceito de miniconto e seus aspectos como gênero discurso, a próxima seção tem como proposta iniciar a discussão acerca do princípio de autoria, que será objeto de análise nos minicontos que fazem parte do *corpus* desta pesquisa.

### 3 A CONQUISTA DA AUTORIA E AS OPERAÇÕES EPI-LINGUÍSTICAS

*“O autor é aquele que dá à inquietude linguagem da ficção suas unidades [...]”*

(Foucault, 1998, p. 28)

Muitas vezes, ao analisar textos produzidos por alunos do Ensino Fundamental, parte-se da necessidade de se buscar os erros contidos na escrita e de verificar se o que fora escrito está de acordo com determinada tipologia textual ou gênero. Contudo, o contexto desses textos, suas relações sociais e funções enunciativas acabam por ser negligenciados, deixando de lado as questões de autoria, assim como o material didático utilizado na Prefeitura de São Paulo - Caderno da Cidade, utilizado nesta pesquisa, cuja análise de autoria é simplória e não dá atributos mais significativos de investigação para o texto do aluno. No olhar de Possenti (2002), na prática de produção de texto escrito, a escola tem como maior preocupação ensinar o aluno a escrever, por meio de regras ou normas estabelecidas, o que, por sua vez, acaba se tornando o principal foco no âmbito das correções de textos escolares.

Se o caminho da correção de textos atentar-se apenas nos padrões do uso da linguagem e na estruturação do texto, o que dizer do autor? Qual a relevância da autoria do texto na correção de textos escolares? Esses questionamentos levam à reflexão de que o fato de corrigir vai além de uma simples verificação do certo ou errado, do adequado ou inadequado, mas sim, gera uma discussão mais cuidadosa de que a autoria integra esse processo e deve ser considerada como parte da construção do texto, assim como relata Possenti (2013). De acordo com Ferreira (2001), o autor é uma das posições assumidas pelo sujeito no discurso que é afetado pela exterioridade e pelas exigências de coerência, convergência e responsabilidade. Desse modo, faz-se necessário levar em consideração, na correção da produção escrita, a função enunciativa que o aluno assume enquanto produtor de linguagem.

A produção dos minicontos, examinados para essa pesquisa, revelou que há um posicionamento e uma singularidade de cada autor que não podem ser descartados. A escolha de uma determinada palavra e a forma de se expressar são instrumentos que viabilizam o estilo individual do educando e exprimem uma forma de expressar uma subjetividade. De acordo com Costa (2019, p. 139), “[...] o estilo emerge quando, abrindo mão de um posicionamento potencialmente seguro, os sujeitos exploram as diversas possibilidades de transcender as normas que regem uma cultura”. Dessa forma, não seria possível desconsiderar que cada texto carrega elementos que o individualizam, pois são escritos por sujeitos que estão inseridos em um ambiente social e cultural que influencia em sua produção escrita.

Além da autoria, outro ponto que pode ser explorado nesses textos se relaciona às questões epilinguísticas; uma reflexão acerca do que foi escrito, buscando explorá-lo em diferentes possibilidades (Miller, 2003). Dessa forma, em um processo de correção de textos, a simples verificação se um determinado texto pode atender às expectativas estruturais ou às questões gramaticais, desperdiça a possibilidade de se averiguar as escolhas das quais o autor se utilizou para escrever, impedindo que haja uma observação atenta, acerca do que foi escrito, e a chance de se observar novas significações.

A partir dessa conjectura, este capítulo discute os instrumentos que irão permear as análises do *corpus*: os conceitos de autoria e de operações epilinguísticas. Ainda, analisa o Caderno da Cidade de Língua Portuguesa - material didático utilizado pelos professores da rede municipal paulistana e as concepções de linguagem abordadas no Currículo da Cidade de São Paulo.

### 3.1 AFINAL, O QUE É O AUTOR?

No final dos anos 1960 e início dos anos 1970, havia uma discussão na França, acerca da figura do autor, cuja indagação teria como princípio revelar quem seria o autor, como se constituía e qual seria o seu papel. Diante de tais questionamentos, dois teóricos se destacavam, contudo, com perspectivas diferentes: Barthes, com a ideia de “A morte do autor”, se expressava pelo fim de uma instituição literária, e Foucault trazia a imagem do autor em um discurso (Alves, 2016). Os autores faziam críticas à demasiada consagração e naturalização do autor, nos séculos XVIII e XIX, por meio da influência da estética romântica.

Barthes (1988), ao mencionar a “morte do autor”, desaprovava a relevância dada à imagem do autor como fundamental na atribuição do sentido de uma obra. Nesse caso, o autor é o gênio da obra, enquanto o leitor não passa de um mero receptor. “O autor tem, assim se pensa, direitos sobre o leitor, constrange-o determinado sentido da obra, e esse sentido é, evidente, o sentido certo, o verdadeiro” (Barthes, 2004, p. 27).

Esse posicionamento se valia ao que Barthes (1988) acreditava ser uma visão capitalista da literatura, em que o autor como o proprietário da obra é quem determina o que sua obra quer dizer. Assim, a fala literária era considerada como uma mercadoria, cujo autor exerce o monopólio da linguagem, sendo o “escrever [...] uma espécie de Bem Nacional, mercadoria sagrada, produzida, ensinada, consumida e exportada no âmbito de uma economia sublime dos valores” (Barthes, 1977, p. 210).

Posto isso, a morte do autor está associada ao princípio de que o mais significativo na unidade do texto não está em sua origem, ou seja, em quem escreve, mas no seu destino (leitor).

Destarte, assim como já considerava Mallarmé (1945), o autor deve se omitir na obra, prevalecendo a linguagem e não o “eu”, pois, no ato de ler, há um posicionamento do leitor, no texto, que transcende ao possível significado elegido pelo seu autor.

Foucault, em contrapartida, não atesta essa “morte do autor” proposta por Barthes; para ele, por trás de uma escrita, há um autor, mas não um autor que determina o sentido do texto ou que rege superioridade em relação ao leitor. Foucault (1992) busca responder a algumas questões sobre o autor, assim como, o aspecto histórico do discurso, quem é assujeitado, quais as redes de relações e quais são os modos de atribuição.

Por conseguinte, a função autor tem um propósito classificatório que identifica o posicionamento político, ideológico ou social deste; além disso, está no próprio nome do autor, que também o determina, pois influencia como o discurso e seu *status* é recebido dentro de uma sociedade ou cultura. Portanto, consoante o pensamento foucaultiano:

A função autor está ligada ao sistema jurídico e institucional que encerra, determina, articula o universo dos discursos; não se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização; não se define pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas através de uma série de operações específicas e complexas; não reenvia pura e simplesmente para um indivíduo real, podendo dar lugar a vários “eus” em simultâneo, a várias posições-sujeitos que classes diferentes de indivíduos podem ocupar” (Foucault, 1992, p. 56-57).

O autor, assim, não é visto como algo imutável que não sofre influências do contexto social do leitor, visto que, o texto não é produzido especificamente para um determinado público, um possível sujeito-leitor. Trazendo essa discussão para tempos mais recentes, é possível afirmar que essa visão do autor, na contemporaneidade, atravessa por outro ponto que são as tecnologias.

Os diversos suportes e recursos midiáticos em que os textos hoje circulam permitem que a própria visão do autor, vinculada à imagem de um sujeito pertencente a uma determinada época, não seja significativa, pois mesmo que a obra tenha sido escrita há muito tempo, o leitor pode manuseá-la, por meio das tecnologias, assim como os *e-books* e as adaptações de algumas obras de Histórias em Quadrinhos (HQs), por exemplo, sem perder o cerne da história e se tornando parte do discurso. Assim, Foucault destaca que o autor não pode ser compreendido apenas “como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (Foucault, 2004, p. 26).

Neste trabalho, vale ressaltar que os conceitos de autor, que são apresentados por Barthes e Foucault, distanciam-se dos sujeitos que produziram os textos que serão discutidos. Em Barthes, tratando-se de aprendizes tão jovens, não seria possível mensurar a autoria no tocante à prevalência da linguagem e não do “eu”, assim como o autor também afirma que “a unidade do texto não está em sua origem, mas no seu destino” (Barthes, 1988, p. 70); à vista de uma atividade escolar, atribuir a ideia do autor, a partir da postura do leitor no texto, envereda por uma análise muito abrangente que não corresponde, prioritariamente, aos escritores analisados. Já em Foucault, “o autor é aquele que dá à inquietude da linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real” (Foucault, 1998, p. 28), ou seja, o autor é um produtor de discurso. Atribuir aos discentes essa concepção de autor não se efetiva, já que para Foucault o autor se constitui pela construção de sua discursividade que permite possibilitar novos discursos, assim como se observa nos grandes pensadores e teóricos que são analisados, posteriormente, construindo novas concepções e teorias, a partir de seus escritos.

Como este trabalho tem elencado as características do miniconto, por uma perspectiva de gênero discursivo à luz das teorias de Bakhtin, é valioso destacar, também, o conceito de autoria ressaltado pelo filósofo russo. No ensaio *O autor e a personagem*, contido na obra *Estética da Criação verbal* (2011), o autor traz uma análise enaltecendo a imagem do autor como um agente que sabe todas as particularidades da personagem e da obra, tendo responsabilidade ativa de todo o conteúdo do texto, assim como o pensador rege o conceito de autor: “[...] é o agente da unidade tensamente ativa do todo acabado, do todo da personagem e do todo da obra, e este é transgrediente a cada elemento particular desta” (Bakhtin, 2011, p. 12). Por conseguinte, em relação à personagem, o autor deve se colocar no lado de fora e ver, por fora, o mundo intimista dela, contendo uma visão excedente que permita entender e valorar, a partir de um ambiente que seja inacessível à personagem (Arán, 2014). Isso justifica o posicionamento bakhtiniano de autoria que não está associado exclusivamente ao sujeito-criador do texto.

A visão bakhtiniana do autor está relacionada intrinsecamente com a relação que o discurso, presente no enunciado, tem com a interioridade do sujeito e o seu âmbito externo - os efeitos do contexto sócio-histórico vivenciados pelo autor. Para o teórico, um discurso não é proferido no vazio, mas sim na relação do eu com o outro, por meio de relações dialógicas, ou seja, o sujeito como produtor não pode ser nomeado autor do que produz sozinho, já que nenhum discurso é exclusivamente individual, há uma interação com interlocutores, logo, o autor-criador se dá por meio da tensão de outras vozes, pois “o sujeito só se constitui numa interação dialógica entre o eu e o ‘outro’, numa multiplicidade de vozes sociais” (Fabiano, 2016, p. 71). À vista disso, Bakhtin pondera que:

[...] o autor deve colocar-se à margem de si, vivenciar a si mesmo não no plano em que efetivamente vivenciamos a nossa vida; só sob essa condição ele pode completar a si mesmo, até atingir o todo, com valores que a partir da própria vida são transgredientes a ela e lhe dão acabamento; ele deve tornar-se *outro* em relação a si mesmo com os olhos do outro [...]. (Bakhtin, 2011, p. 13, **grifo do autor**).

Puzzo (2015, p. 180), ainda sobre a relação dialógica na visão bakhtiniana de autoria, complementa: “Na perspectiva dialógica do discurso o enunciador representa o sujeito produtor de enunciados, que imprime a eles uma assinatura, e sob esse aspecto, distancia-se do autor-pessoa em sua atividade rotineira”. Dessa maneira, para Bakhtin, o autor está centrado no princípio dialógico constitutivo da linguagem, no lugar onde o autor se situa em seu contexto sócio-histórico e interage ou não com ele.

Leitores assíduos costumam identificar com facilidade a obra de determinado autor pela forma como o texto é escrito, gerando, desse modo, algo em particular que diferencia a obra de outros autores. Contudo, consoante Possenti (2001), o conceito de autoria não se aplica exclusivamente a personalidades, ou seja, entre autor e obra e não é notado apenas como uma característica do sujeito-autor. Assim como abordado em Bakhtin, é preciso destacar que a autoria de um texto não está apenas associada à referência única de quem escreve o texto e suas características como escritor e muito menos vinculada à ideia de que a noção de autoria está estanque a um momento único no tocante ao contexto social em que a obra se realizou. No ato de observar as marcas de autoria, é salutar averiguar as marcas de singularidades que são destacadas no texto, que são percebidas pelo outro agente nesse processo, o leitor.

### **3.1.1 O conceito de autoria com o qual operamos**

Como afirmado, a presente tese volta-se à análise da presença da autoria em textos produzidos por alunos do Ensino Fundamental. Assim, tornou-se necessário construir uma lente analítica para manusear o *corpus*. Ela foi composta por meio de duas vertentes: a da questão autoral propriamente dita e a da estilística. Na primeira vertente, recorreremos às contribuições de Possenti (2002; 2013) e Rizzo (2021), que discutem a autoria enquanto indício. Na segunda, por sua vez, volta-se às contribuições de Costa (2019) que a analisa sob o viés do estilo.

### **3.1.2 Os indícios de autoria**

Em Foucault (1992), a autoria está vinculada ao nome do autor e, conseqüentemente, à sua produção literária. Desse modo, para que haja autoria, faz-se necessário o reconhecimento do autor, e de suas obras, em determinada cultura. Tratando-se de alunos do Ensino

Fundamental, cuja produção textual e reconhecimento literário não se aplicam, portanto, esta vertente não é a mais adequada para aferir a conquista do traço autoral.

Possenti (2002; 2013), atento a esta questão, propôs, então, um deslocamento: analisar marcas ou indícios de autoria que estejam presentes em seus textos produzidos por pessoas que, em determinada sociedade, não podem ser consideradas “autores” nos parâmetros traçados por Foucault (1992).

Conforme Possenti (2013), os textos escolares podem apresentar indícios de autoria, contudo, isso não significa que os aprendizes sejam considerados autores, já que não possuem obra. Para o autor, o que precisa ser valorizado, nesses textos, são os traços de estilo que expressam algum tipo de singularidade e que possam tangenciar ou subverter o domínio de tipo escolar do texto. Assim, “alunos que escrevem com indícios de autoria frequentemente os escrevem à margem das atividades escolares e estabelecem, com professores ou outras pessoas, mesmo na escola, algum tipo de vínculo extraoficial” (Possenti, 2013, p. 243).

Assim, torna-se autor, sob a perspectiva de Possenti (2002), aquele que, conscientemente ou não, assume duas posições: “dar voz a outros enunciadorees e manter distância em relação ao próprio texto”. Perante isso, um texto é considerado autoral, quando o autor dá voz ao discurso do outro ou se distancia sutilmente (Possenti, 2002). Dar voz a outros enunciadorees significa fazer referências a enunciados já conhecidos, e, a partir destes, construir o seu próprio discurso. No trecho: “Dizem, por aí que aprender significa esforço, pois isso não vem conosco quando nascemos”, faz uma referência ao conhecido termo: “ninguém nasce sabendo”, assim, para construir o referido enunciado, o autor se valeu de um outro discurso para compor o seu, validando-se explicitamente pelo uso do verbo dizer.

A respeito de manter distância em relação ao próprio texto, isso aparece quando o autor não quer se comprometer com o discurso do outro, tentando de alguma forma deixar claro para o leitor que algo não lhe pertence. No trecho “Apesar de falarem que a COVID era apenas uma gripezinha, como disse um ex-presidente, as feridas deixadas são: uma doença letal e devastadora”, há marcas que demonstram a preocupação do autor de se distanciar da ideia de que a COVID seja uma simples doença. Inicialmente, quando se utiliza o verbo *falar*, na terceira pessoa do plural, sem identificar o sujeito, traz elementos que comprovam que ele não faz parte daqueles que acreditam nessa teoria. Além disso, para reforçar o seu distanciamento, acaba nomeando quem seria o responsável por esse discurso: “como disse um ex-presidente”. Por fim, sustenta o seu argumento de que a doença é bastante séria, destacando o seu ponto de vista.

Rizzo (2021), ao analisar indícios de autoria em textos dissertativos produzidos por alunos do Ensino Médio, propôs que as duas categorias expressas por Possenti (2002) poderiam

ser expandidas. Os indícios propostos por Rizzo (2021) abrem uma maior possibilidade de análise de autoria, principalmente, por que analisam o texto, por intermédio de elementos gramaticais, permitindo mais oportunidades de investigação de autoria em textos escolares.

No caso do *corpus* analisado por Rizzo (2021), seis novos indícios de autoria foram suficientes, na avaliação do autor, para analisar a presença da autoria nos textos analisados: *a modalização discursiva; a coesão textual expressiva; o período hipotético aprofundado; o poder de metaforização; os engenhos da ironia e desvio criativo*. A seguir, serão exemplificados os novos indícios apresentados por Rizzo (2021).

#### *A modalização discursiva*

Acreditando que a “a modalização tem o papel de exprimir a posição do enunciador em relação àquilo que diz” (Fiorin, 2001, p. 171), Rizzo (2021), inspirado em Neves (2007), destaca quatro modalidades que permitem identificar marcas de autoria em um texto: *modalidade epistêmica* (relacionada com a necessidade e a possibilidade epistêmicas que dependem de como o mundo é), *modalidade deôntica* (preocupada com obrigações e permissões), *modalidade volitiva* (a que se concentra na necessidade e na possibilidade em relação ao desejo do falante) e *modalidade habilitativa* (refere-se à habilidade ou capacidade de realizar algo) (Neves, 2007). Em sua análise, o autor voltou-se para o estudo dos elementos modalizadores (como verbos modais, modos e tempos verbais, predicados, advérbios etc.) no texto, verificando como eles dividem o lugar do sujeito e como contribuem para o seu projeto enunciativo, permitindo, assim, que as modalidades discursivas sejam consideradas como um indício de autoria.

#### *A Coesão textual expressiva*

Partindo do princípio de que o manuseio de algumas palavras traz um teor expressivo para o texto, Rizzo (2021) propôs que os elementos coesivos também podem ser um grande aliado no caminho a inferir marcas de autoria nos textos escolares. Em seus estudos, o autor privilegiou marcas classicamente estudadas na sequenciação parafrástica, aquelas que “se constituem em fatores de coesão textual na medida em que garantem a manutenção do tema, o estabelecimento das relações semânticas e/ou pragmáticas entre segmentos maiores ou menores do texto, a ordenação e articulação de sequências textuais” (Koch, 2010, p. 58). Dentre eles, estão a recorrência de termos, o paralelismo sintático, a recorrência de conteúdos semânticos, dos recursos fonológicos, segmentais e suprasegmentais, e, finalmente, a recorrência de tempo e aspecto verbal. Na análise de seu *corpus*, por sua vez, Rizzo (2021) privilegiou o exame do elemento *conexão*, que envolve o uso de conjunções, advérbios de tempo (ou sentenciais) e outras palavras ou expressões. Esses elementos linguísticos estabelecem relações semânticas



e/ou pragmáticas na ligação entre orações, enunciados ou partes de um texto. De acordo com Rizzo (2021, p. 91), o uso dos elementos coesivos como meio para identificar indícios de autoria encontra-se no manejo expressivo desses elementos de forma reflexiva, representativa e simbólica. Assim, o autor traz o conceito de coesão textual expressiva que “é aquela na qual o escrevente consegue estabelecer muito bem as relações de sentido pretendidas dentro do texto argumentativo, utilizando-se de elementos coesivos que corroboram para o caráter reflexivo, representativo e simbólico das ligações”.

#### *O Período hipotético aprofundado*

Considerando que a construção de um universo simbólico exige um trabalho de criação e reflexão autoral por parte de crianças e de jovens em idade escolar, Rizzo (2021) propõe que a presença de orações subordinadas adverbiais condicionais (*hipotaxe condicional*) nos textos espontâneos (não fruto de cópia) podem ser uma forma de identificação autoral. O período hipotético (ou hipotaxe condicional) se divide nos modos: realidade (*realis*) - quando a condição é possível de ser concretizada: “Se todos concordam com isso, eu não venderei a casa”; possibilidade - algo pode ser realizado ou não: “Caso vocês cheguem cedo, assistiremos ao jogo juntos”; e irreabilidade (*irrealis*) - trata-se de uma condição que não se efetivou ou jamais poderá se efetivar: “Se o Carlos não tivesse quebrado o celular, saberíamos quem mandou a mensagem”. A partir dessas considerações, Rizzo (2021, p. 111) mensura que os indícios de autoria podem ser verificados, por meio do *período hipotético aprofundando* em três instâncias: “1) a inscrição da proposição condicional no mundo do real, possível ou irreal, 2) a postura adotada frente a esse enunciado, e 3) as marcas linguístico-discursivas que evidenciam a intenção do aluno de desenvolver a hipótese estabelecida na hipotaxe”.

#### *O Poder de metaforização*

Sob a luz do conceito clássico do que venha a ser metáfora (uma comparação implícita), Rizzo (2021) propõe analisá-la a partir de duas variantes. A primeira é a das *metáforas conceituais*, “de tal modo arraigadas nos sistemas cognitivos de agrupamentos sociais que não seriam tão facilmente percebidas como metáforas” (Rizzo, 2021, p. 112). Um exemplo é “Estamos *patinando* nas aulas de Literatura” para referir-se a algo que se pretende alcançar, sem o resultado desejado. A segunda é a da *metáfora situada*, “construída claramente em relação aos propósitos do Locutor, e que é facilmente recuperada pelo leitor como uma propensão clara do sujeito a conceber a metáfora, daí o nome ‘poder de metaforização’” (Rizzo, 2021, p. 113). Exemplo: “Nos vagões da vida, José estava no último”. A ideia de comparação que ocorre no trecho, ilustra que a vida é um trem e que cada vagão seria uma fase dela. A

metáfora situada se concretiza, quando indicia que José está no último vagão, ou seja, está no fim de sua vida.

#### *Os Engenhos da ironia*

Rizzo (2021, p. 117) destaca que, “para criar o efeito irônico, o Locutor do texto expressará uma posição à qual saberemos que ele se opõe, por meio de marcas contextuais que explicitem esse posicionamento contrastante”. Logo, esse mecanismo linguístico pode ser um instrumento para identificar indícios de autoria desde que, por meio da leitura, se destaque o posicionamento defendido pelo autor, pois “a ironia deve servir aos propósitos enunciativos de quem escreve” (p. 122).

#### *O Desvio Criativo*

Diferenciando “erro” (fruto de desatenção e/ou de ignorância) de um desvio deliberado, que, embora rompendo a norma, é feito deliberadamente com fins estéticos, Rizzo (2021) defende que as quebras da convenção “(no plano da fonologia, da morfologia, da sintaxe, da semântica ou até do enunciado como todo)” podem ser considerados como indício de autoria desde que fruto de uma opção por parte de quem escreve e, também, tenham proporcionado “maior expressividade ao argumento desenvolvido pelo sujeito que escreve, recebendo, portanto, o adjetivo ‘criativo’” (Rizzo, 2021, p. 126).

Com os indícios apresentados por Possenti (2002) e Rizzo (2021), é possível haver uma relação com as atividades epilinguísticas, pois esta é uma atividade de reflexão sobre o texto escrito e da operação sobre ele, com a finalidade de explorá-lo em diferentes possibilidades (Miller, 2003), assim como as perspectivas de se averiguar as marcas de autoria sugeridas pelos autores.

### **3.1.3 A autoria sob o viés do estilo**

Analisando textos do Ensino Fundamental I, Costa (2019) afirma que textos produzidos, por esse público, apresentam marcas linguísticas ou extralinguísticas que podem evidenciar o surgimento de estilo, que se manifesta por meio da forma com que os seres humanos se assujeitam à determinada cultura e à maneira como se posicionam em suas produções, superando as expectativas do que se era esperado. Foi a partir da escolha de vocabulário (seleções linguísticas) e dos elementos discursivos que a autora pôde verificar como os alunos marcam seu estilo individual nos textos.

De acordo com Costa (2019), há três aspectos que colaboram para a identificação do estilo: 1) Alteridade: faz-se necessário considerar o outro para que o estilo se efetive, nesse

caso, é salutar reconhecer a quem o texto se direciona. Para isso, as manifestações do estilo precisam ser reconhecidas por uma comunidade, que impõe o que pode ser aceito ou não.

2) Risco: para que o estilo se sustente, é necessário correr o risco de ser aceito ou não, no tocante a superar as expectativas do outro. Arriscar-se, nesse caso, tem o sentido de o sujeito apresentar algo de si em seu discurso, provocando sua comunidade ao discorrer sobre algo desconhecido. Consoante Costa (2019), isso significa responder à comunidade, por meio do que é mais representativo de si.

3) Linguagem: é por meio da linguagem que o sujeito se manifesta, apropriando-se dela para satisfazer a sua forma de expressão. As escolhas dos recursos linguísticos e composicionais vão direcionar o estilo individual de cada um.

Dessa forma, assim como as ideias apresentadas por Rizzo (2021), a autoria enquanto estilo será considerada, neste trabalho, com o intuito de verificar essas marcas deixadas no texto que rompem com aquilo que foi proposto pela atividade, além das escolhas linguísticas e discursivas.

Com o intuito de analisar os documentos que norteiam as questões de habilidades e competências e que influenciam a prática de correção da produção escrita em sala de aula, a seguir, propõe-se examinar como a BNCC - documento que rege os currículos escolares de todo país - trata a questão da autoria em sua composição e como isso pode mediar ou não o trabalho do docente, acerca da autoria.

### 3.2 BNCC: CONTEXTO HISTÓRICO E PERSPECTIVA DE LINGUAGEM

Antes de se discutir as questões de autoria presentes na BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC), vale-se uma abordagem sobre o contexto histórico e o trato com o ensino de Língua Portuguesa presentes no documento.

Com o declínio da Ditadura Militar no Brasil, nos anos 1980, iniciou-se uma demanda na busca de uma educação de qualidade. Especialistas em educação, executivos estaduais e professores, insatisfeitos com o atual cenário educacional, discutiam sobre como os currículos escolares poderiam dialogar, por meio do uso de práticas e perspectivas históricas, com o que deveria ser aprendido nas escolas (Geraldí, 2015). A presença de educadores, com perspectivas mais críticas, já se fazia valer na liderança de grandes projetos, assim como, a indicação de Paulo Freire como Secretário Municipal de Educação de São Paulo, em 1989, na gestão de Luiza Erundina.

Todavia, a participação de todos na construção desses currículos pós-ditadura, começa a se limitar e a produção dos materiais fica a cargo de técnicos, especialistas e consultores

competentes (Geraldi, 2015). Assim, o que a princípio se irradia para uma discussão participativa de todos os agentes da educação, torna-se um projeto que visa corresponder a ideias neoliberais, cuja concepção do sujeito está diretamente ligada à transformação do mundo com o seu trabalho e, conseqüentemente, a adaptação dos currículos às condições impostas pelo Neoliberalismo (Pietri, 2021). Diante da concepção de educação na perspectiva neoliberal, Ghidini e Mormul (2022, p. 343) esclarecem que:

Submetida à mesma lógica que as demais mercadorias, a educação passa a ser vista como fonte de lucro e instaura-se a necessidade capitalista elementar de aumentar as taxas de lucratividade em um cenário de concorrência que não permite o aumento desregrado do valor de venda, mas consente a redução dos custos.

De acordo com Geraldi (2015), o Projeto Neoliberal começa a interferir na educação, a partir da imposição das avaliações em larga escala, cuja finalidade é identificar os melhores profissionais, as melhores escolas, desperdício de dinheiro público em estabelecimentos educacionais que não atendem aos planos estabelecidos e onde se deve aplicar mais recursos. Com isso, surgem metas, documentos oficiais, tal como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que, de acordo com Pietri (2021), surgem para substituir as propostas curriculares de base sociointeracionista da década de 1980, trazendo uma adequação social e concorrência produtiva, composições alinhadas à visão neoliberal. Esses parâmetros servem como orientação para a elaboração dessas avaliações. Ademais, o desempenho das avaliações obrigatórias se torna objeto de renda extra para professores, além de criar uma corrida para treinar os alunos para este fim, valendo-se da ajuda de empresas de consultoria e acervos de provas, como recurso de preparação para os exames.

No mesmo projeto, contendo a participação de consultores universitários, comitê de especialistas e técnicos competentes (Geraldi, 2015) surge a BNCC, que, consoante Pietri (2021, p. 4), “[...] compõe o processo de codificação de um conjunto de conhecimentos que devem ser distribuídos no mercado educacional, com os valores que lhe são agregados e as vantagens que se possa obter com a aquisição de bens simbólico-econômicos [...]”. Desse modo, o que se observa é que o surgimento de um documento oficial, cuja finalidade seria unificar os currículos educacionais de todo o país, assim como os anteriores, visa corresponder a uma demanda neoliberal, em que o conhecimento se projeta a atender a Economia, tencionando intensificar habilidades e conhecimentos para a produtividade e a competitividade (Pietri, 2021).

Quanto à linguagem, a BNCC, da mesma maneira que os PCNs, traz uma forma de ação e interação do mundo, por meio das teorias da Análise do Discurso e da visão bakhtiniana de linguagem, salientando que o sujeito é constituído por práticas de linguagem. Em vista disso, o documento destaca:

A área da linguagem trata dos conhecimentos relativos à atuação dos sujeitos em práticas de linguagem, em variadas esferas da comunicação humana, das mais cotidianas às mais formais e elaboradas. Esses conhecimentos permitem mobilizar e ampliar recursos expressivos, para construir sentidos com o outro em diferentes campos de atuação. Propiciam, ainda, compreender como o ser humano se constitui como sujeito e como age no mundo social em interações mediadas por palavras, imagens, sons, gestos e movimentos [...] (Brasil, 2017, p. 29).

Geraldi (2015, p. 386) exemplifica a linguagem abordada na BNCC, por intermédio de seis práticas: vida cotidiana; artístico-culturais; político-cidadãs; investigativa; culturais (tecnologias da informação e comunicação) e práticas do mundo do trabalho:

Todas essas práticas se dão no interior de diferentes esferas da comunicação social, aqui traduzidas na expressão “campos de atuação”. Concretamente, a atuação dos sujeitos se dará pela leitura, escuta e produção (oral e escrita) de textos, mas seguramente também pela reflexão sobre os recursos mobilizados nesses textos, para poder incluir o eixo da análise linguística. Os textos são unidades concretas dos gêneros praticados em cada um destes campos: os gêneros do dia a dia (recados, bilhetes, diálogos, conversas, leituras de receitas, instruções etc.); a produção artístico-literária em sua babélica diversidade de gêneros; os discursos das esferas públicas: jornalísticos, publicitários, políticos, jurídicos, reivindicatórios etc.; os gêneros próprios da comunicação acadêmica, em geral a distância, tais como relatórios, ensaios, projetos etc.; e, por fim, a variada gama de gêneros discursivos que circulam no mundo do trabalho e que variam segundo o tipo de trabalho e o lugar que se ocupa neste trabalho.

Sendo o sujeito constituído por práticas de linguagem, a proposta para o âmbito da linguagem está na perspectiva uso-reflexão-uso, o que gera a compreensão de que os conteúdos não podem estar desconectados das práticas sociodiscursivas de linguagem; contudo, o que se observa é que a ideia de uso-reflexão-uso, presente na Base, está na concepção de que um novo gênero deve ser baseado em outros já conhecidos para que essa ideia se concretize, o que já se destoa da pretensão de colocar as práticas sociais contemporâneas de linguagem no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, já que a referência e a comparação com gêneros já conhecidos limita a análise de um novo gênero. Por conseguinte, “há uma ausência de focalização nos gêneros quase cotidianos e específicos do trabalho do estudante [...]” (Geraldi, 2015, p. 388).

Essa referenciação de gêneros conhecidos para compreender gêneros novos traz à tona uma concepção de análise que visa a um comportamento mais passivo do estudante ante a interpretação crítica do texto. O que se nota é um percurso diferenciado de investigação, cujo

objetivo não está na ação de observar o texto de forma crítica e autônoma, mas sim, no viés de requisitos preestabelecidos, com o cerne de apenas verificar se o gênero atende a determinados parâmetros e não debruçar sobre ele e ter uma visão mais abrangente. Pietri (2021) demonstra que o uso de verbos que compõem as competências de linguagem da BNCC já sugere que o sujeito previamente já conhece o gênero e o seu funcionamento e que sua atuação deve partir da perspectiva de ampliar e valorizar esse objeto.

Essa concepção de sujeito pode ser observada no emprego dos verbos que organizam as atividades e objetivos previstos para o desenvolvimento das competências específicas — compreender, reconhecer, apropriar-se, utilizar-se, construir, envolver-se, ampliar, expressar e partilhar (informações), empregar (adequadamente), demonstrar(-se), analisar, posicionar-se, valorizar, aprender, refletir, mobilizar, produzir: são verbos que anunciam um sujeito que compreende o funcionamento do objeto ou do instrumento, para empregar adequadamente, ampliar e fazer valorizar. Observa-se, com a inversão interna dos enunciados, a emergência do discurso de base neoliberal de perspectiva não-material, não-histórica, e/ou não-ideológica, característico dos PCNs, em que se preveem para os sujeitos a possibilidade do reconhecimento e valorização das formas de comunicação, a participação em práticas sociais diversas, a possibilidade da produção, comunicação, expressão e partilha de ideias e conhecimentos, bem como a atuação crítica (Pietri, 2021, p. 13).

A proposta dos que promoveram a construção da BNCC era de que esse instrumento tinha a intenção de ser um referencial, para que as Secretarias de Educação de todo o país pudessem elaborar os seus currículos de acordo com as suas especificidades e não um documento que impusesse os conteúdos a serem ministrados, contudo, há a forma como as competências e habilidades presentes na BNCC e os seus respectivos objetivos de aprendizagem precisam ser administrados pelos docentes, como menciona Pietri (2021, p. 9. **Grifo do autor**): “O professor não tem atribuição sobre a decisão de o *que* ensinar e *para que* ensinar, pois esses elementos estão definidos pelas diretrizes estabelecidas”.

Outro ponto relevante sobre o ensino de Língua Portuguesa na BNCC está na quantidade de gêneros textuais que devem ser abordados. Essa quantidade excessiva dificulta o trabalho do professor no aprofundamento de determinado gênero. Assim, o docente se vê em uma situação bastante desconfortável sem saber se deve priorizar a quantidade ou qualidade do trabalho com os gêneros, principalmente, quando as atividades envolvem gêneros que não estão entre os mais conhecidos.

Pietri (2021) argumenta que, diante das práticas de linguagem, a única que ainda há uma participação mais ativa do sujeito seriam aquelas relacionadas às mídias digitais, pois os gêneros que permeiam esse ambiente ainda não foram analisados massivamente a ponto de serem padronizados.

### 3.2.1 As questões de autoria na Base Nacional Comum Curricular

Com a reformulação do currículo da Educação Básica na área de Linguagens e suas tecnologias, por meio de um documento norteador que visa atender às competências e habilidades necessárias para uma adequada formação acadêmica, em uma análise mais aprofundada sobre o tema autoria, que apenas aparece em duas habilidades no documento, observou-se que tal conceito ainda requer uma abordagem mais significativa na BNCC, principalmente, às questões de autoria na produção escrita.

Na BNCC, a produção escrita é nomeada como Eixo de Produção de Textos e tem como objetivo compreender “as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito [...]” (Brasil, 2017, p. 76). O documento também trata a respeito das questões de subjetividade no que considera, como: Competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental, item 1:

Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as, valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais (Brasil, 2017, p. 65).

A Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa se divide em quatro eixos que complementam o ensino de Língua Portuguesa: o eixo de Leitura, eixo de Produção de Textos, Eixo da Oralidade e o Eixo da Análise Linguística/Semiótica. Esses eixos, segundo o documento, correspondem às práticas de linguagem, que são as situações de interação social em que as pessoas utilizam a língua.

Cada eixo é dividido por objetos de conhecimento e habilidades. Os objetos de conhecimento são os conteúdos que serão abordados em cada eixo, por intermédio de um gênero textual escolhido. Já as habilidades referem-se aos objetivos que se pretendem atingir, a partir de determinado objeto de conhecimento. A proposta é relacionar, por meio de um gênero, o trabalho com todos os eixos (leitura, escrita, oralidade e análise linguística).

Mediante o eixo de Produção de Texto, a BNCC destaca seis dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, como seguem no Quadro 4:

Quadro 4 – Dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão

<b>Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multissemiose e características da conectividade (uso de hipertextos e hiperlinks, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital).</li> <li>• Analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc.</li> <li>• Analisar aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles.</li> </ul>
<b>Dialogia e relação entre textos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orquestrar as diferentes vozes nos textos pertencentes aos gêneros literários, fazendo uso adequado da “fala” do narrador, do discurso direto, indireto e indireto livre.</li> <li>• Estabelecer relações de intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos, construir e referendar explicações e relatos, fazendo usos de citações e paráfrases, devidamente marcadas e para produzir paródias e estilizações.</li> </ul>
<b>Alimentação temática</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecionar informações e dados, argumentos e outras referências em fontes confiáveis impressas e digitais, organizando em roteiros ou outros formatos o material pesquisado, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum, quando for esse o caso) e contemple a sustentação das posições defendidas.</li> </ul>
<b>Construção da textualidade</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer relações entre as partes do texto, levando em conta a construção composicional e o estilo do gênero, evitando repetições e usando adequadamente elementos coesivos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática.</li> <li>• Organizar e/ou hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico discursivas em jogo: causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.</li> <li>• Usar recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada e adequada, tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos.</li> </ul>
<b>Aspectos notacionais e gramaticais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc., sempre que o contexto exigir o uso da norma-padrão.</li> </ul>
<b>Estratégias de produção</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/ campo de circulação, adequação à norma-padrão etc.</li> <li>• Utilizar softwares de edição de texto, de imagem e de áudio para editar textos produzidos em várias mídias, explorando os recursos multimídias disponíveis.</li> </ul>

Fonte: (Brasil, 2017, p. 77).

Nenhuma das dimensões apresentadas têm como meta explícita observar como se dá o processo de autoria na correção dos textos, e também, não expressa que a autoria faz parte da construção do texto. Ao aluno, cabe apenas reproduzir textos, a partir daqueles que ele já



conhece. Essa referência a outros textos fica bem demarcada, mas limita, de certo modo, a expressividade sempre se baseando em algo que foi previamente determinado.

O que se vê é uma abordagem em que o aluno terá como proposta articular seu conhecimento, por meio de situações de textos já produzidos ou referenciá-los para atingir uma produção adequada. Desse modo, o próprio documento que considera relevante a valorização da subjetividade e identidade social, não apresenta, ante a esses critérios, a importância em se valorizar, no processo de escrita, as questões de autoria.

Na BNCC, as marcas de autoria, provenientes dos textos produzidos pelos alunos, não são claramente evidenciadas; assim, seria prudente que uma dessas dimensões considerasse a manifestação da singularidade do aluno no texto e não apenas, como no caso de um poema, tratar apenas de verificar se o aluno atingiu as características formais do gênero ou se valeu de referências de grandes poetas.

Outro fator importante, que não se elucida nessas dimensões e que pode ser significativo no processo de construção de um texto, são as variações linguísticas que compõem a construção de identidade de um texto. Embora se compreenda a importância em apresentar aos alunos o ensino da norma culta, nesse processo longínquo de gramatização da língua, como salienta Auroux (2000), o uso da língua em sua região ou sociedade não consegue se dissociar da maneira de escrever do estudante.

Nesse processo de ensinar a escrever e partindo do princípio de que a prática de produção de texto está diretamente associada à construção do ambiente social do estudante, de acordo com Franchi (1984, p. 137), o aluno deve perceber que a sua produção textual está vinculada diretamente ao seu mundo e os professores precisam oferecer “a oportunidade de uma experiência humana e social que lhes permitisse uma outra concepção de ‘aluno’, de ‘professora’ e de ‘escola’, não ensinada em um discurso ideológico vazio, mas vivida.”

Das habilidades em que aparecem a palavra “autoria”, percebe-se que esta não está relacionada à do aluno, mas sim, considera averiguar a autoria presente em escritores externos.

#### Quadro 5 – Habilidade EF69LP44 da BNCC

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre a identidades, sociedades e culturas e considerando a **autoria** e o contexto social e histórico de sua produção.

Fonte: BRASIL (2017, p.157. *Grifo nosso*).

Essa habilidade (Quadro 5) pertence ao Eixo de Leitura e tem como proposta observar o contexto de produção de textos, que é externo aos alunos, ou seja, de produções de autores

consagrados. A análise sugerida vem ao encontro de uma atividade em que o estudante tenha por objeto um texto que não foi produzido por ele, e a partir dessa leitura, tente desvelar como são as marcas de autoria no texto lido.

Valorizar a subjetividade de um autor não pode ser desprezada, até porque o que se defende aqui é essa ideia, de que a autoria é algo tão significativo que não deve ser levada à uma análise superficial ou insignificante. A questão é a forma como se constrói essa investigação. A habilidade não propõe que essa leitura seja feita a partir de textos produzidos por alunos, e sim, por intermédio do que o próprio documento aborda como campo artístico-literário, tendo como objeto cultivar “Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores” (Brasil, 2017, p. 156).

Desenvolver critérios de escolha e preferências como o documento retrata, seria uma forma de examinar como seria o comportamento de um determinado autor ou como se caracteriza determinada obra em uma época específica. Isso corrobora a um processo de atividade em que o aluno se deparará com construções preestabelecidas de análise e que de algum modo trará muito mais um esquema de análise do que um posicionamento a respeito do autor e da obra. O questionamento mais eloquente, por ora, seria se, nesse processo, o aluno conseguisse se desvencilhar desses discursos estabelecidos e, a partir daí, fosse valorizado em sua própria construção textual. Esses discursos estão muito envolvidos a que Foucault (2004, p. 14) chamou de “sociedades de discurso” que “têm por função conservar ou produzir discursos, mas isso para os fazer circular num espaço fechado, e para os distribuir segundo regras estritas, sem que os detentores do discurso sejam lesados com essa distribuição”.

Nessa habilidade, o Eixo Produção de textos apresenta três objetos de conhecimento: Relação entre textos, Consideração das condições de produção e Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição. Esses objetos não trazem relação direta às questões de autoria, mas se encaixam mais em atividades práticas de produção textual, sempre referenciando textos que não fazem parte da produção do estudante, mas como dito, de produções textuais preestabelecidas.

A próxima habilidade (Quadro 6) que se refere ao termo autoria está associada diretamente ao Eixo de leitura, como a anterior. Todavia, os gêneros trabalhados serão pertencentes a textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, *posts* de *blog* e de redes sociais, charges, *memes*, *gifs* etc.).

### Quadro 6 – Habilidade EF09LP01 da BNCC

(EF09LP01) Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local de publicação, **autoria**, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a sites de curadoria que atestam a fidedignidade do relato de fatos e denunciam boatos, etc.

Fonte: Brasil (2017, p.177. **Grifo nosso**).

O tema de investigação da habilidade denota um importante estudo a respeito de notícias falsas que circulam no cotidiano. A proposta de análise é interessante e atual, o que objetiva, claramente, a relevância em se averiguar as questões de autoria para tais textos. Contudo, nota-se que a questão de autoria está voltada a examinar textos fora das produções textuais discentes, também valendo-se de que as questões de autoria estão atreladas na relação autor-escritor, deixando de lado as singularidades contidas na obra e seus aspectos socioculturais, assim como Foucault (2004, p. 26) entende a palavra autor “como princípio de agrupamento dos discursos, como unidade de suas significações, como foco de coerência”.

Diante da proposta do Eixo Leitura, fica evidente que a análise da autoria dos textos é extremamente importante. Desse modo, não se julga o fato de uma atividade de Leitura ter uma investigação como essa exposta na habilidade, que é relevante para formação de leitores críticos. Doravante, quando se pensa na produção de texto escrito, que possa englobar o tema de notícias falsas, por meio da produção de textos argumentativos, por exemplo, analisar as singularidades presentes nesses textos, seriam um recurso mais contundente e colaborativo para a aprendizagem.

Assim como exposto, as duas habilidades (Quadro 5 e Quadro 6) sugeridas pela BNCC, que têm como objetivo verificar a autoria de um texto, referem-se apenas ao Eixo de Leitura, baseando-se explicitamente em analisá-la pelo viés de textos produzidos por autores conhecidos. Não há referência no documento diante da autoria no Eixo de Produção de Texto Escrito, isso talvez tenha alguma relação com discussão anteriormente realizada sobre o que venha ser um autor, no tocante à ideia foucaultiana de que, para se ter um autor, é necessário que se tenha uma obra. Contudo, tal conceito não se concretiza quando se trata do cenário escolar, já que pela imaturidade literária, os discentes não são considerados autores; o que é possível identificar, segundo Possenti (2002), são indícios de autoria. Nesta pesquisa, as questões de autoria na produção textual serão consideradas e relevantes para a análise dos textos, buscando tratar sobre o tema no intuito de desmistificar que o conceito só pode ser aferido a grandes autores, demonstrando que os indícios de autoria, presentes nos textos

escolares, podem ser relevantes, no momento em que se analisa a produção textual dos educandos.

Partindo do princípio de que o material usado como referência para a coleta de dados desta pesquisa busca atender às demandas da BNCC, o trabalho com o gênero textual miniconto não se valeu apenas para identificar se este foi trabalhado adequadamente, com a finalidade de corresponder ao que a BNCC sugere. Nesse caso, optou-se por articular o trabalho com o material didático e a finalidade de construir uma atividade, cuja participação do discente na leitura e construção de textos, não ficasse apenas no viés da conformação, mas sim, pelo caminho da visão crítica e reflexiva.

Desse modo, considera-se necessário, ao analisar as questões de autoria presentes nos textos produzidos, observar que “na perspectiva crítica, a autoria é trabalhada para que os alunos se transformem em autores de seus próprios textos, de modo a conectar a aprendizagem educacional de seus próprios textos com a interação na vida diária (Halliday, 1991, p. 13). Dessa forma, não se pode contar com uma análise da produção textual, buscando apenas verificar se há indícios de autoria, mas mostrar como essa autoria é transpassada na relação do indivíduo com o mundo, trajeto que, por sua vez, se torna esquecido no princípio quando o aluno não é o agente da autoria, mas aquele que identifica traços de autoria em outros autores. O que se salienta, portanto, é que o trabalho com os textos precisa estar focado nas percepções de quem o escreve, para que a autoria seja vista por meio das práticas sociais tão insistentemente mencionadas na BNCC.

### 3.3 O CADERNO DA CIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

Em 2017, a equipe da Coordenadoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (COPED), com a colaboração dos professores da rede, elaborou um novo currículo que atenderia à BNCC, chamado de *Currículo da Cidade de Língua Portuguesa*. A partir da construção desse currículo, em 2018, foi elaborado *O Caderno da Cidade Saberes e Aprendizagens*<sup>11</sup>, material didático que seria utilizado pelos professores e estudantes.

O *Caderno da Cidade* dos alunos do 9º ano utilizado, nesta pesquisa, contém dois volumes; contudo, em 2019, apenas o volume 1 foi disponibilizado para a escola. O volume 1 possui 128 páginas divididas em duas unidades, sendo a primeira com o título: *Comunicar pesquisas: o relato oral na dinâmica da vida*. Essa unidade tem como temática abordar sobre a pesquisa, retratando a respeito da função do pesquisador e sugerindo atividades de projeto de

---

<sup>11</sup>Vide Anexo B.

pesquisa. Já a segunda unidade é destinada ao ensino do miniconto, com o título: *Quem lê contos, escreve minicontos* que será o objeto de nossa análise. A Figura 1, a seguir, mostra a divisão do sumário contido no *Caderno da Cidade*:

Figura 1 – Sumário do Caderno da Cidade 9º ano, v. 1

<b>SUMÁRIO</b>	
<b>UNIDADE 1</b>	
<b>Comunicar pesquisas o relato oral na dinâmica da vida .... 6</b>	
ATIVIDADE 1- Pesquisa e literatura: uma discussão de outros tempos .....	8
ATIVIDADE 2 - Tema e problema social do projeto de pesquisa .....	33
ATIVIDADE 3 - Ética, literatura e pesquisa: uma discussão deste tempo .....	38
ATIVIDADE 4 - Comunicar pesquisas: um desafio do pesquisador.....	46
ATIVIDADE 5 - Metodologias de pesquisa, fundamentos, produto/resultado final e intervenção social: algumas possibilidades.....	54
ATIVIDADE 6 - Socializar a pesquisa é preciso!.....	58
<b>UNIDADE 2</b>	
<b>Quem lê muitos contos, escreve minicontos..... 66</b>	
ATIVIDADE 1 - Tecnologia, ciência e literatura .....	68
ATIVIDADE 2 - Nanopoética: uma relação entre tecnologias digitais e literatura ..	79
ATIVIDADE 3 - Microconto, intertextualidade e tecnologias digitais .....	86
ATIVIDADE 4 - Minicontos e outras literaturas nas redes sociais .....	99
ATIVIDADE 5 - Para pensar o microconto: a língua em análise.....	108
ATIVIDADE 6 - Com vocês, o(a) autor(a)!.....	114
Diário de pesquisa: O projeto de pesquisa do(a) autor(a) .....	124

Fonte: São Paulo (2018, p. 5).

Conforme o sumário apresentado na Figura 1, a unidade 2, que retrata o estudo dos minicontos, contém 58 páginas e se divide em seis atividades. Essas atividades têm como objetivo atender a três ações durante a unidade: leitura, análise linguística e produção de texto escrito. As atividades 1, 2, 3 e 4 são especificamente para a leitura, contendo 48 páginas; a atividade 5 tem como finalidade o estudo da gramática, com conteúdo e exercícios de orações coordenadas, com seis páginas; e, por fim, a atividade 6, com a prática de produção escrita de minicontos, com 15 páginas. Vale ressaltar que o item: *Diário de pesquisa: projeto de pesquisa do(a) autor(a)* trata-se de uma atividade pertencente à unidade 1.

Assim como na BNCC, as questões de autoria no Caderno da Cidade são tratadas, de forma pouco significativa, especificamente, no processo de correção dos textos, permitindo, apenas que o professor identifique indícios de autoria, por meio de três questões:

Seleção de palavras e expressões que ajudam a produzir sentidos para o texto narrativo?

O (a) autor (a) expressa um olhar subjetivo, sem deixar de lado o aspecto interdiscursivo sobre o tema?

Há criatividade - a ação de (re) criar algo por meio de outros textos? (São Paulo 2018, p. 5).

O que é perceptível, nessa grade de correção sugerida é que o professor, apenas identifica esses indícios, mas não há uma reflexão sobre o que fazer caso as respostas dadas sejam um “não”, o que banaliza a autoria como apenas um instrumento a ser verificado e não articulado no processo de correção dos textos, legitimando o teor passivo, também demonstrado na BNCC.

### 3.3.1 As concepções de linguagem no Currículo da Cidade de São Paulo

O *Caderno da Cidade* é estruturado a partir dos princípios contidos no Currículo da Cidade, documento que orienta os professores, demonstrando quais teorias norteiam o ensino, além de apresentar como são organizados os conteúdos em cada ciclo.

Para o ensino de Língua Portuguesa, o Currículo refuta a *linguagem como representação do pensamento* - escrever é representar o que se pensa e, *linguagem como instrumento de comunicação* - ler e escrever é um processo de codificação e decodificação. O documento considera que a concepção de linguagem ideal é aquela que está relacionada ao sujeito e suas interações sociais, baseando-se nas considerações de Bakhtin (1992) de que a linguagem é constituída pelo sujeito e constitui esse mesmo sujeito. Assim sendo, para o Currículo da Cidade, a linguagem se estabelece “como atividade, como forma de ação, como relação interpessoal, por meio do qual os sentidos são produzidos sobre o mundo e pessoas” (São Paulo, 2019a, p. 66).

O Currículo fundamenta a linguagem em quatro princípios: *histórica e social* - constituída no uso, nos processos de interlocução entre o sujeito que produz o discurso e o sujeito que lê/escuta (São Paulo, 2019a, p. 67). Observa-se que esse fundamento se caracteriza, por meio das contribuições de Vygotsky (1998), quando afirma que é por meio das relações sociais e por intermédio da linguagem que o sujeito se constitui e se desenvolve e, também, de

Bakhtin (1992), a partir da enunciação - que se refere à atividade interacional e social, em que aquele que fala e escreve (enunciador) coloca a língua em funcionamento, assim sendo, “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (Bakhtin, 1992, p. 112). Outro ponto que merece ser destacado está na consonância desse princípio com as Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental presentes na BNCC, que, de acordo com o documento, a primeira competência visa “compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (Brasil, 2017, p. 87).

O segundo princípio afirma que a linguagem é *ideológica* - veicula valores que regulam as relações sociais. Embora o Currículo não traga, explicitamente, um aporte teórico que mobilize a linguagem como fundamento ideológico, considera-se relevante esclarecer o conceito, visto que, essa teoria engloba as atividades de linguagem que estão presentes no Caderno da Cidade e que serão trabalhadas com os estudantes. Assim sendo, com Apple (1999, p. 51), “O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que, de algum modo, aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. É sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção de alguém, da visão de algum grupo de conhecimento legítimo”. Partindo desse pressuposto, é relevante que o documento deixe claro quais são os fundamentos teóricos nos quais se baseia, para que o docente tenha conhecimento sobre qual linha teórica o currículo aborda. Observada essa ausência conceitual, este trabalho julga relevante explicitar brevemente as contribuições da Análise do Discurso de Michel Pêcheux sobre a linguagem e a ideologia. De acordo com as teorias da Análise do Discurso, Pêcheux afirma que todo discurso é ideológico, ou seja, os sentidos contidos no discurso demonstram o posicionamento do sujeito em relação a determinado tema. Desse modo, esses sentidos não podem estar vinculados aos significantes, mas compostos por meio “das posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)”. (Pêcheux, 1995, p. 146).

O terceiro princípio fundamenta a linguagem como *plurivalente* - revela diferentes formas de se expressar a realidade. De acordo com Bakhtin (1992), os signos - a maneira como se articula um sentido, ideologicamente permeado pelo pensamento - tem um caráter plurivalente, ou seja, permite que os sujeitos não tenham apenas uma forma de se expressar. O autor afirma que o signo é uma “arena onde se desenvolve uma luta de classes” (p. 46) e que a classe dominante tenta tirar esse aspecto plurivalente do signo, ocultando traços ideológicos e visa transformá-lo em monovalente. A quebra desse princípio de uma linguagem apenas voltada

para a classe dominante é notada nos textos contidos no Caderno, quando traz textos que se remetem às diversas realidades sociais da cidade de São Paulo. A escolha de gêneros que são característicos da periferia paulistana, como, por exemplo, o *slam* - “uma competição de poesia falada, um espaço para livre expressão poética, uma ágora onde questões da atualidade são debatidas ou até mesmo mais uma forma de entretenimento” (D'alva, 2014, p. 109), demonstra a preocupação do documento em apresentar uma realidade que se distancia do discurso dominante, para revelar um discurso proveniente de classes menos favorecidas.

O quarto princípio afirma que a linguagem é *dialógica* - porque todo enunciado faz referência a outros enunciados (se relacionam). Para Bakhtin (2011), todo enunciado é formado por palavras ou pensamentos que são provenientes de outros enunciados. Um enunciado não é produzido em um vazio, sempre se refere a algo já realizado. De acordo com Brait (2005, p. 94-95), isso se refere ao conceito de Dialogismo que “diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade”.

O Currículo traz como unidade linguística o trabalho com o texto, considerando que este se realiza em práticas sociais, afirmando, desse modo, que a linguagem se constitui na língua em funcionamento, em diferentes esferas. Esse argumento se baseia nas contribuições de Bakhtin (1992), quando salienta que o uso da linguagem inaugura significados nas diversas práticas sociais. Desse modo, de acordo com o Currículo, o sujeito elabora seu discurso nas diferentes práticas sociais que se realizam dentro e fora da escola.

Para isso, o trabalho com o texto é organizado e analisado, a partir do conceito bakhtiniano de gênero do discurso, atentando-se aos seus elementos fundamentais. De acordo com Bakhtin (2011), os elementos fundamentais são três: *conteúdo temático*: o que pode ser dito por meio daquele gênero; *organização composicional*: a forma como os textos produzidos no gênero se organizam; e *estilo*: marcas linguísticas típicas do gênero. Assim sendo, o texto não é trabalhado por intermédio de suas características estruturais preestabelecidas, e sim, como retrata Bakhtin (2011), pelo viés dinâmico de sua produção.

### 3.4 TEORIA DAS OPERAÇÕES PREDICATIVAS E ENUNCIATIVAS (TOPE)

Na análise dos textos escolhidos para esta pesquisa, elegeu-se como princípio de investigação, além das questões de autoria, os estudos de Antonie Culioli a respeito da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE), que, de acordo com Mantovani e Onofre (2021, p. 707), “[...] trata a produção textual como um processo dinâmico e, assim, a atividade linguística torna-se questionadora, aberta e criativa, possibilitando a aprendizagem da língua e



da linguagem de maneira construtiva”. Para tanto, torna-se necessário e viável demonstrar um breve histórico do autor e o início do seu trabalho com a linguagem.

Antonie Culioli nasceu em 4 de setembro de 1924, na cidade de Marselha, na França, e foi aluno da *École Normale Supérieure* da *rue d’Ulm*. Como professor da Universidade de Paris-Diderot, fundou o Departamento de Pesquisa Linguística (DRL), em 1972. Esse departamento tinha como objetivo reunir um grupo de pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, cujo propósito era discutir a Linguística como uma ciência da linguagem construída sobre percepção da diversidade de línguas. Além de pesquisadores internos, o departamento acolheu pesquisadores externos, como J. C. Chevalier (Paris 8), assim como, Sylvain Auroux, em 1979, e Irène Rosier, em 1980.<sup>12</sup>

De acordo com Auroux (2018), em seu laboratório, Culioli buscava afugentar historiadores que ele considerava como anedóticos ou factuais, pois a sua proposta era um curso que visasse ao ensino da Introdução à Linguística, diferentemente da ideia de um curso voltado, apenas, para a Epistemologia em Saussure, tão costumeiramente abordada. Nesse viés, introduziu no Mestrado e Doutorado, na Universidade de Paris- Diderot, um curso obrigatório que abordasse a História da Linguística.

Por intermédio de suas pesquisas, desenvolveu uma teoria considerando que “as operações epilinguísticas não são operações mentais misteriosas; [...] são representações formais das quais encontramos o rastro no enunciado; rastro preso em uma rede de oposições”<sup>13</sup> (Auroux, 2018, p. 5. **Tradução nossa**). Desse modo, o autor, com essa teoria, visava superar as categorias gramaticais, compreendendo que há distinção de fenômenos presentes na diversidade da língua, buscando uma fuga à nomeação de entidades, da representação aristotélica do signo, e a busca por invariantes linguísticas, variedades de transformações (Auroux, 2018).

Consoante Turci (2016), ao contrário de Saussure, que propunha que a tarefa do linguista é a língua, e Benveniste, assim como Culioli, propunham a formalização na articulação entre a língua e a linguagem, sendo que, em Benveniste, o foco está no entendimento de como o homem e a sociedade se organizam, por intermédio de marcas linguísticas. Culioli, por sua vez, evidencia a compreensão daquilo que as marcas operam, valendo-se mais de como o sujeito enunciou e não o motivo, sem desconsiderar o seu aspecto psicossociológico. Desse modo, para

<sup>12</sup>Disponível em: <https://getoe1.blogspot.com/2013/04/biografia-de-antoine-culioli.html>. Acesso em: 24 ago. 2022.

<sup>13</sup>Opérations énonciatives ne sont pas de mystérieuses opérations mentales, des représentations formelles dont on retrouve la trace dans l’énoncé, trace elle-même prise dans un réseau d’oppositions.

Culioli, linguagem “é a atividade humana de construir significados, enquanto língua seria a concretização da linguagem, por meio de arranjos textuais, orais ou escritos” (Turci, 2016, p. 47).

A TOPE, desenvolvida por Culioli, dá-se na articulação entre as noções de língua e linguagem, considerando “a língua como um sistema de representação da atividade de linguagem produzida por interlocutores em interação” (Santos, Mantovani, Barros, 2021, p. 65). Segundo Mantovani e Onofre (2021), a TOPE constrói um sistema de representações metalinguísticas que são operacionais e manipuláveis, havendo uma correspondência entre as configurações linguísticas presentes nos marcadores de textos orais ou escritos e as chamadas operações abstratas.

As proposições analíticas de Culioli (1999), a respeito do que um enunciado seria, apresenta uma análise marcadamente singular. Para o autor, o conceito de “enunciado” difere daquele de “frase”. Culioli (1999) ressalta a possibilidade da existência de frases bem elaboradas gramaticalmente que não estão localizadas em um espaço-tempo. Então, enquanto “frase” é uma palavra que se aplica às construções gramaticais bem-feitas, “enunciado” seria uma frase com sentido. Comparemos dois exemplos:

Exemplo 1: “Fui socorrida, por um bombeiro”.

Exemplo 2: “Durante a aula de Educação Física, quando quebrei o meu pé, fui socorrida por um bombeiro”.

O exemplo 1, para Culioli, consistiria em uma frase. Nela, apresenta-se, de forma adequada, a existência de uma pessoa do sexo feminino que, provavelmente, passou por alguma dificuldade e foi auxiliada por um bombeiro sem que, entretanto, estejam expostas as condições que envolvem o contexto do ocorrido, assim como o seu espaço-tempo. Por sua vez, o exemplo 2 consistiria em um enunciado. Aqui, existe uma explicação mais detalhada do fato ocorrido, permitindo ao leitor entender o motivo que levou a pessoa a ser socorrida pelo bombeiro. Há, também, menção ao lugar e tempo.

### **3.4.1As operações epilinguísticas**

Antecipadamente ao conceito do que venha a ser Epilinguismo, faz-se necessário buscar dois elementos indispensáveis: o conceito de atividade linguística e de atividade metalinguística. Para Franchi (1987, p. 39), “a atividade linguística é nada mais que o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem”. Miller (2003) complementa que a atividade linguística é o próprio ato de ler e escrever. Trata-se de uma atividade que envolve a linguagem, desse modo, qualquer exercício de leitura ou de

produção de texto está vinculado a uma atividade de linguagem. Já a atividade metalinguística se remete a um conceito antigo de ser uma função de linguagem, que, de acordo com Jakobson (1992), é a função em que se usa o código para explicar o próprio código, assim como se observa no dicionário. Além desse conhecido conceito, Miller (2003) complementa que a atividade metalinguística é a possibilidade de se falar sobre a linguagem, descrevê-la e analisá-la como um objeto de estudo, ou seja, pelo viés da gramática normativa.

Já a atividade epilinguística envolve outras áreas da Linguística dialogando com elas. Desse modo, trata-se de uma reflexão sobre o texto lido ou escrito e da operação que se pode fazer sobre ele, com a finalidade de explorá-lo em diferentes possibilidades. Desse modo, de acordo com Franchi (1987, p. 41):

Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transformando-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações. Não se pode ainda falar de “gramática” no sentido de um sistema de noções descritivas, nem de uma metalinguagem representativa, como uma nomenclatura gramatical. Não se dá nome aos bois nem aos boiadeiros. O professor, sim, deve ter sempre em mente a sistematização que lhe permite orientar e multiplicar essas atividades. [...] Por um lado, ela se liga à atividade linguística, à produção e à compreensão do texto, na medida em que cria as condições para o desenvolvimento sintático dos alunos: nem sempre se trata de “aprender” novas formas de construção e transformação das expressões; muitas vezes se trata de tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades linguísticas comuns. Mas por outro lado, essa atividade é que abre as portas para um trabalho inteligente de sistematização gramatical. (Franchi, 1987, p. 41).

Em aulas de Língua Portuguesa, as atividades epilinguísticas consistem em oportunidades de potencializar o aluno para trabalhar com a linguagem. Essa reflexão, no processo de leitura e escrita, colabora para que haja a compreensão dos sentidos no texto, verificando seu contexto lógico, a coesão e a coerência presentes, a adequação gramatical e a ortografia, ressaltando como o leitor precisa compreender o que lê, assim como, o autor deseja que seu leitor compreenda o que foi escrito. Em consonância com essa pesquisa, que busca discutir, acerca da contribuição das atividades epilinguísticas na produção textual, Garcia e Sisle (2020, p. 16) exemplificam como esse recurso pode contribuir para a escrita.

As atividades epilinguísticas podem contribuir para produções textuais mais elaboradas, ou seja, mais coesas, coerentes e em acordo com a situação comunicativa. Escrever novamente um trecho que não ficou tão claro, utilizar outras palavras, substituir expressões, rasurar, retirar termos que não combinam e escrever de outro jeito são alguns exemplos de como a atividade epilinguística se manifesta na produção textual. (Garcia; Sisle, 2020, p. 16).

Na atividade epilinguística encontra-se um exercício nomeado de atividade de alteridade. É a alteridade “que nos permite discutir e trocar ideias; que nos permite, no fim das contas, falar” (Zavaglia, 2016, p. 75). Isso significa que, no decorrer de uma produção enunciativa, o enunciador precisa se postar no lugar daquele que está ouvindo ou lendo e tenta facilitar o entendimento daquilo que se pretende transmitir. Esse percurso denota a preocupação do enunciador em escolher palavras e a forma como elas se compõem no texto, buscando que o seu interlocutor o compreenda. Assim o que se apresenta é uma preocupação com o entendimento daquilo do que foi escrito, distanciando, por sua vez, da exaltação das questões gramaticais e se valendo do trabalho com a linguagem. Essa questão corrobora com o conceito de atividade epilinguística discutido por Romero (2011, p. 160), à luz da teoria culioliana:

[...] “atividade metalinguística inconsciente”, em que se aponta, em primeiro lugar, para o que estabelece “uma relação entre os esquemas de ação verbal interiorizados pelo sujeito e sua realização em cada ato do discurso”, colocação que diz existir, no fundamento de cada ato de discurso, esta atividade inconsciente; em segundo lugar, para o que “reflete sobre o processo mesmo de organização e estruturação verbal”, colocação, por sua vez, em que se evidenciam as escolhas necessárias que, a cada momento, determinam o visível – as formas linguísticas, portanto. (Romero, 2011, p. 160).

A atividade epilinguística, de acordo com Culioli (1990), se baseia no princípio da articulação da linguagem, que permite, segundo o autor, três operações enunciativas: a regulação, referenciação e a representação. Essas operações veem a língua como uma representação do exercício da linguagem, por meio da interação produzida entre interlocutores.

A regulação está associada à criação mental que cada um faz para entender determinado enunciado, construindo significados e referências. A ausência de regulação ocorre quando o enunciado não está claro e precisa de uma intervenção para ser compreendido. Em construções, como: A novela foi chata, porque... (Há ausência de regulação, pois não há dados suficientes para convencer o leitor ou o ouvinte sobre o que está se lendo ou ouvindo) - Que novela? Chata, por quê? Assim sendo, faz-se necessário que se encontre uma estabilidade nos enunciados para que este seja compreensível, consoante Culioli (1989, p. 129), “[...] sem estabilidade, não haveria ajustamento regular, nem comunicação, qualquer que seja o alcance que damos a esse termo, e a interação somente seria uma sucessão de acontecimentos sem coerência”. Posto isto, Turci (2016, p. 53) corrobora:

[...] quando os sujeitos enunciadores precisam realizar ajustamentos, para que possam compreender-se e entender quais as representações mentais em jogo e como cada um está referenciando-as, é necessária a **regulação**.

A regulação, portanto, nada mais é do que o ajuste de estruturas de referência e representações entre sujeitos, chegando a um estado de equilíbrio para com as referências utilizadas durante a enunciação. (Turci, 2016, p. 53).

Para essa teoria, todas as palavras que são mencionadas, fora do contexto, são ambíguas e podem desencadear múltiplas interpretações. Por isso, é importante levar em consideração a segunda operação enunciativa que se vincula ao entendimento: a referenciação, indispensável para se poder atribuir significado ao enunciado. De acordo com Culioli (1990), trata-se da formação de um ambiente de referência em que se pode identificar as representações das coisas. Contudo, há uma necessidade de se construir um referente que seja estável e adaptável, consentindo ao interlocutor reconstruí-lo, por meio de enunciados (Aguilar, 2007).

A representação se apresenta em três níveis: Nível I - trata-se das formações mentais que estão atreladas às capacidades cognitivas e afetivas, assim, as experiências de mundo, o contato com a cultura e os objetos influenciam a forma de representação dos enunciados. Nível II - trata-se do uso efetivo da língua, do uso do léxico que compõe cada enunciado. Nível III – refere-se às concepções metalinguísticas (Aguilar, 2007). Assim, a representação é a maneira como o indivíduo compreende o mundo ao seu redor, por meio da linguagem e das relações que se estabelecem externamente a ela.

De acordo com a teoria proposta, os elementos que compõem as operações enunciativas, de acordo a visão de Culioli, se dividem em: Enunciador (quem fala); Marcas de referenciação (tudo aquilo que é utilizado para facilitar a referenciação - gestos, descrição, adjetivos etc.); Ajustamento (momento no qual o enunciador e o co-enunciador vão estabelecer um equilíbrio); Esquema primitivo (o enunciador determina, antecipadamente, quais os termos/palavras serão utilizados para compor o enunciado. O enunciado, antes de ser realizado, é nomeado de *léxis* - um enunciado em estado “zero”. O sujeito enunciador é quem estipula e organiza os termos da *léxis*, gerando a origem das predicções enunciativas); Predicações (o acréscimo de palavras para justificar, caracterizar o enunciado); e, por fim, os Enunciados.

### 3.5 A RELEITURA COMO PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL DE MINICONTOS

A proposta que se faz presente nesta pesquisa, como projeto final de produção de texto de minicontos, é a releitura de contos infantis. O que se espera de uma releitura não é uma reescrita do texto original, mas sim uma nova roupagem ao texto, buscando elencar novas ideias, novas visões no decorrer da história. De acordo com Sousa *et al.* (2016, p. 4), “releitura é fazer uma leitura e trazer o contexto para a vida é como se fosse uma meditação do texto/ imagem e isso é permitido a partir da subjetividade, das experiências e do contexto”. Assim

sendo, para que um projeto de releitura seja eficaz, o trabalho de interpretação do texto original precisa ser bem direcionado.

O conceito de releitura, por sua vez, pode estar associado tanto com a leitura quanto com a escrita, consoante M. Martins (2007). Quando se relê um texto, há benefícios que podem apontar novas ideias e esclarecer dúvidas que foram obtidas na primeira leitura, evidenciando aspectos que não foram percebidos, enaltecendo a criticidade do texto, além de proporcionar novos elementos de comparação. Já a releitura proposta como forma de escrita de um texto atende à perspectiva da subjetividade, das experiências e do contexto, promovendo, por meio da criatividade, quais aspectos serão destacados para promover um novo texto escrito (Sousa *et al.*, 2016).

Tomando-se plágio como “mera reprodução de uma obra protegida pelo direito autoral [...] a subtração da autoria da obra, na qual o usurpador apresenta como sendo de sua autoria uma obra de terceiros” (Wachowicz e Costa, 2016, p. 36-37), compreende-se que não há necessidade de se preocupar com as pessoas que pensam que releituras podem ser vinculadas à prática de plágio.

Embora na releitura se note a referência direta ao texto original, a preocupação do autor não está na mera cópia e sim no que o texto original retrata. Desse modo, no processo de releitura, o que será encontrado não é uma réplica, e sim o que o autor considera como mais relevante, transformado em uma nova ideia, trazendo resultados diferentes e potencialmente inovadores.

No capítulo seguinte, serão detalhadas as atividades propostas para a produção de miniconto, assim como, procedeu-se a ideia de se trabalhar com a releitura de contos infantis, como sugestão para a produção de minicontos dos estudantes.

## 4 A LEITURA E A PRODUÇÃO DE MINICONTOS

*“A leitura é, provavelmente, uma outra maneira de estar em um lugar”.*  
(José Saramago)

Este capítulo tem como objetivo descrever como se procedeu a pesquisa, apresentando a escola que aceitou a atividade, os participantes da pesquisa e as sequências didáticas para a leitura e produção escrita de minicontos. Para isso, será apresentado o tipo de pesquisa escolhido; o contexto social e os resultados obtidos pela escola nas avaliações externas (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB) e a sua estrutura escolar; as características das turmas escolhidas - apresentando os aspectos sociais e educacionais; as atividades propostas para o ensino da leitura e escrita do miniconto e a descrição de como as aulas foram ministradas e as reações obtidas dos alunos, nesse percurso.

As aulas de observação e condução das atividades com os minicontos foram distribuídas em 11 dias, no período de 08 de agosto a 11 de outubro de 2019, totalizando 22 aulas, por meio de três procedimentos:

- Estratégias de leitura de minicontos: aula inaugural do tema sobre o gênero a ser trabalhado, ministrada em 08 de agosto totalizando duas aulas;
- Sequência didática, com o uso do Caderno da Cidade: aulas ministradas entre 09 de agosto a 27 de setembro, totalizando 16 aulas;
- Oficina de escrita de minicontos: aulas ministradas entre 04 e 11 de outubro, totalizando quatro aulas.

### 4.1 PARA ESTUDAR OS MINICONTOS: UMA PESQUISA-AÇÃO

O trabalho com minicontos já fazia parte da rotina deste pesquisador, nas aulas de Língua Portuguesa para alunos do Ensino Fundamental II, especificamente, para as turmas do 9º ano, de 2018, na EMEF Professora Nilce Cruz Figueiredo - escola municipal da Cidade de São Paulo. Num primeiro momento, as atividades mais desenvolvidas tinham como foco a leitura desse gênero textual, e os alunos tinham contato com o gênero, a partir de estratégias de leitura que buscavam demonstrar os aspectos sociocomunicativos, composicionais e dialógicos do miniconto, assim como especificados no Quadro 1 e no Quadro 2.

Com as atividades de leitura de minicontos, o próximo passo seria trabalhar com as atividades de escrita, buscando, assim como na leitura, apresentar subsídios que colaborassem na produção escrita dos alunos. As produções textuais que foram realizadas não tinham surtido o referido resultado como nas práticas de leitura, o que se pôde perceber é que, embora os alunos conhecessem o gênero, produzi-lo ainda necessitava de intervenções mais consistentes que o

material didático disponibilizado pela rede de ensino não completava. O que mais chamou o interesse nesse processo foi, quando na leitura do referido material para o trabalho com o gênero, constatou-se que nos procedimentos de correção dos textos (no material sugerido, por meio de uma grade de correção) as questões de autoria dos textos versavam na simples identificação se o educando tinha marcas de autoria ou não, desprezando componentes importantes, como a subjetividade presente nessas criações.

À vista disso, em 2019, ainda com a meta de se trabalhar com a escrita de minicontos, o pesquisador optou por desenvolver uma oficina de minicontos nas turmas do 9º ano, contudo, não na posição de professor, mas sim, como pesquisador e observador das atividades desenvolvidas por outra professora. No primeiro contato com a professora Maria Isabel Kastner - profissional responsável pela disciplina de Língua Portuguesa da referida série - ficou acertada a seguinte proposta: inicialmente, o miniconto seria trabalhado com o material oferecido pela rede de ensino e o pesquisador, por sua vez, estaria na posição de observador. Em seguida, já apontando algumas lacunas que o material didático cerceava, foi proposta uma oficina de minicontos, desta vez, ministradas pelo pesquisador com a colaboração da professora.

Todavia, antes de tudo, se fazia necessário eleger qual o tipo de pesquisa a ser desenvolvida com o intuito de atingir os objetivos que se pretendia alcançar. Desse modo, observando que havia uma dificuldade na produção escrita de minicontos, optou-se por uma pesquisa-ação que, consoante Engel (2000, p. 182):

[...] é um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como “independente”, “não-reativa” e “objetiva”. Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática.

A pesquisa-ação, surgida no final da Segunda Guerra Mundial, tem como proposta a resolução de um problema, agindo sob a concepção de que se faz primordial uma ação que venha melhorar ou solucionar uma determinada dificuldade, com o auxílio de uma experimentação. Para tanto, para que essa pesquisa aconteça, é salutar que haja uma interação entre o pesquisador e os agentes envolvidos. Congruente a isso, à luz de Engel (2000), os procedimentos de pesquisa foram baseados em oito proposições:

- Definição de um problema;
- Pesquisa preliminar - Partindo de três mecanismos: Revisão bibliográfica; Observação em sala de aula e levantamento das necessidades - Nesta etapa, perceber o que está acontecendo, analisar os dados e interpretá-los;



- Hipótese: com base na pesquisa preliminar, testar hipóteses. Quais as marcas de autoria que estão presentes no processo de correção de textos e sua relevância?
- Desenvolvimento de um plano de ação: as atividades desenvolvidas para legitimar a hipótese levantada:
  - Diário de campo, por meio de registros escritos, durante as aulas destinadas à pesquisa, buscando conter informações acerca dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema, das contribuições e dificuldades encontradas no processo e outras informações relevantes;
  - Atividades sugeridas pelo material didático disponibilizado e a Oficina de Minicontos;
- Implementação do plano de ação;
- Coleta de dados para a avaliação dos efeitos da implementação do plano de ação,
- Avaliação do plano de intervenção;
- Comunicação dos resultados.

Após a definição de como foi efetivada a pesquisa, a seguir, será apresentado o passo a passo de como surgiu o material para análise.

#### 4.2 PRIMEIROS PASSOS: A ESCOLA

A rede municipal de ensino da cidade de São Paulo é dividida em 13 Diretorias Regionais de Educação (DREs) que são gerenciadas pela Secretaria Municipal de Educação, sendo elas: Diretoria Regional de Educação Butantã; Diretoria Regional de Educação Campo Limpo; Diretoria Regional de Educação Capela do Socorro; Diretoria Regional de Educação Freguesia/Brasilândia; Diretoria Regional de Educação Guaianases; Diretoria Regional de Educação Ipiranga; Diretoria Regional de Educação Itaquera; Diretoria Regional de Educação Jaconã/Tremembé; Diretoria Regional de Educação Penha; Diretoria Regional de Educação Pirituba/Jaraguá; Diretoria Regional de Educação Santo Amaro; Diretoria Regional de Educação São Mateus e Diretoria Regional de Educação São Miguel. Cada DRE está localizada em uma determinada região da cidade, buscando atender todas as modalidades de Ensino Básico que vão da Educação Infantil até o Ensino Médio, incluindo a Educação de Jovens Adultos (EJA), o Ensino Técnico-Profissionalizante e as parcerias com instituições sociais, assim como o Movimento de Alfabetização (MOVA), criado na gestão do então Secretário da Educação Paulo Freire, em 1990, com o objetivo de alfabetizar jovens e adultos que se encontram nas regiões mais vulneráveis do município, em espaços como igrejas, salões e associações de bairro.

A EMEF Profa. Nilce Cruz Figueiredo, situada no Bairro Lauzane Paulista, pertence à Diretoria de Ensino Jaçanã/Tremembé (JT) que atende parte do público da região norte da cidade de São Paulo. De acordo com o site oficial da Secretaria Municipal de Educação<sup>14</sup>, a DRE JT possui 233 escolas sob a sua supervisão, sendo 188 escolas de Educação Infantil, 38 escolas de Ensino Fundamental e Médio, duas escolas de EJA, três escolas de Educação Especial e dois Centros Educacionais Unificados (CEUs), estabelecimentos de ensino que atendem uma quantidade expressiva de alunos, conforme apresenta a Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Tipos de escolas e quantidade de alunos atendidos na DRE JT

	Escolas por tipo e quantidade de alunos								TOTAL DE UNIDADES ESCOLARES POR TIPO
	Sem estudantes cadastrados	1 a 250 estudantes	251 a 500 estudantes	501 a 1000 estudantes	1001 a 1500 estudantes	1501 a 2000 estudantes	2001 a 2500 estudantes	Mais de 2500 estudantes	
EDUCAÇÃO INFANTIL	0	137	43	8	0	0	0	0	188
ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	0	0	1	20	15	2	0	0	38
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	0	0	1	1	0	0	0	0	2
CURSOS TÉCNICOS E PROFISSIONALIZANTES	0	0	0	0	0	0	0	0	0
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	0	0	0	0	0	0	0	0	0
EDUCAÇÃO ESPECIAL	0	3	0	0	0	0	0	0	3
CEUs	2	0	0	0	0	0	0	0	2
TOTAL DE UNIDADES ESCOLARES POR NÚMERO DE ESTUDANTES	2	140	45	29	15	2	0	0	233

Fonte: Portal SME-SP. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/escolaaberta/conheca-a-rede>. Acesso em: 14 jun. 2022.

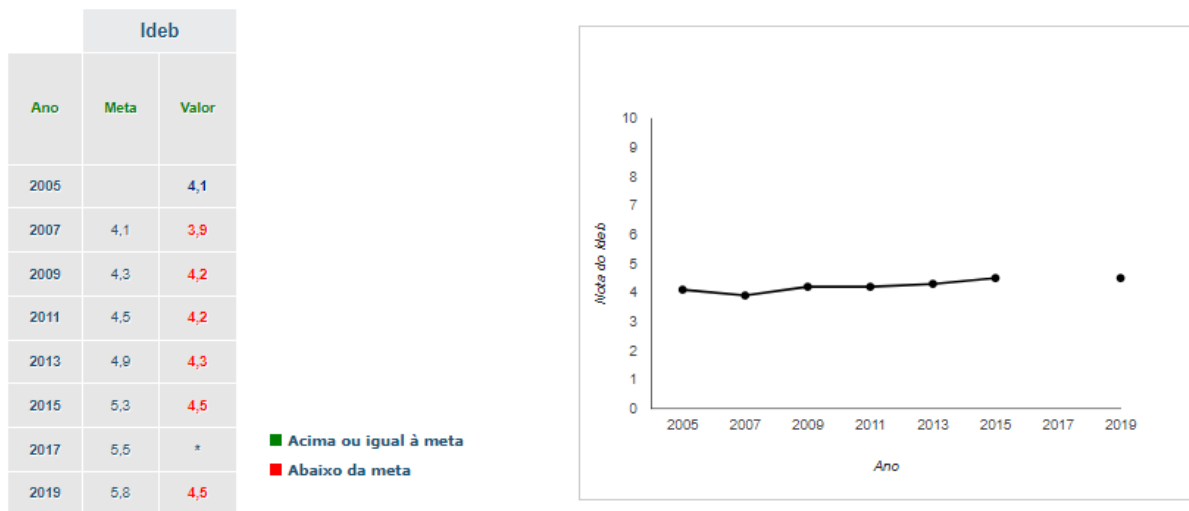
O bairro, proveniente de uma fazenda cercada por sítios e chácaras, foi inaugurado por volta do ano de 1870. Hoje, a região é predominantemente de residências, contendo um bom centro comercial. Apesar de haver condomínios de classe média alta e toda estrutura de comércio, incluindo um *shopping center*, observa-se que grande parte da população tem situações econômicas bastante precárias (Andreotti, 2019).

A escola, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação (SME), tem 739 alunos, distribuídos em dois turnos, sendo no período matutino o Fundamental II (6º ao 9º ano) e, no

<sup>14</sup>Fonte: Portal SME-SP. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/escolaaberta/conheca-a-rede>. Acesso em: 14 jun. 2022.

período vespertino, o Fundamental I (1º ao 5º)<sup>15</sup>. Os últimos resultados do IDEB dos alunos no Ensino Fundamental II - público escolhido para este trabalho - foi em 2019, tendo uma meta de **5,8** e atingindo **4,5**. Em virtude da baixa frequência dos estudantes na prova do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2017, a escola não obteve resultados. A Tabela 2, que se segue, traz os resultados do IDEB dos anos 2005 a 2019:

Tabela 2 – Resultados do IDEB da EMEF Prof.<sup>a</sup> Nilce Cruz Figueiredo - Anos Finais



Fonte: INEP - IDEB Escola Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/35249750>. Acesso em: 09 jun. 2022.

Observa-se, nos dados apresentados da Tabela 2, que a escola tem obtido médias inferiores às metas estabelecidas pelo IDEB. Dentre todos os anos, 2009 foi aquele em que a escola mais se aproximou da meta, faltando apenas 0,1 ponto. Também vale ressaltar que, embora não tenha correspondido às metas, o resultado da escola teve uma pequena evolução, apesar de em 2015 e 2019, permanecer com o mesmo resultado. Além disso, o que se nota é que, em virtude de o IDEB estabelecer uma meta que não acompanha o resultado real da escola, a cada amostragem ocorre um distanciamento bastante significativo.

Outro ponto a ser destacado, a partir dos últimos índices atingidos pela escola no IDEB, versa a respeito da baixa taxa de reprovação dos alunos e o resultado mediano quanto à pontuação obtida em proficiência de leitura. Apesar de a escola ter aumentado esse resultado em 2015 com **5,3**, em 2019, o resultado de **4,8** se igualou ao ocorrido dez anos antes, em 2009. Este ponto pode ser observado na Tabela 3, a seguir:

<sup>15</sup>Dados coletados no site da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Disponível em: <http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosEscola.aspx?Cod=019631>. Acesso em: 09 jun. 2022.

Tabela 3 – Taxas de aprovação e proficiência de leitura da EMEF Prof.<sup>a</sup> Nilce Cruz Figueiredo

Anos finais do ensino fundamental

Ano	Taxa de Aprovação					Saeb				N
	6º	7º	8º	9º	P	Matemática		Língua Portuguesa		
						Proficiência Média	Proficiência Padronizada	Proficiência Média	Proficiência Padronizada	
2005	94,4	92,6	94,1	97,1	0,95	234,1	4,5	225,3	4,2	4,32
2007	90,8	89,7	93,0	72,5	0,88	236,5	4,6	238,1	4,6	4,58
2009	98,7	98,0	91,7	79,2	0,91	234,0	4,5	243,0	4,8	4,62
2011	97,2	93,6	94,2	89,9	0,94	230,4	4,3	235,7	4,5	4,44
2013	95,5	95,8	94,9	78,9	0,91	243,0	4,8	239,2	4,6	4,70
2015	87,9	88,9	89,1	85,6	0,88	251,3	5,0	259,4	5,3	5,18
2017	90,8	91,2	89,8	92,6	0,91	--	--	--	--	--
2019	89,4	89,9	93,4	98,8	0,93	246,6	4,9	245,5	4,8	4,87

Fonte: INEP - IDEB Escola Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/35249750>. Acesso em: 09 jun. 2022.

Diante desse cenário e com vistas a atender uma necessidade que se observava nos resultados obtidos nas avaliações internas e externas de Língua Portuguesa, no primeiro semestre de 2016, os professores do Ensino Fundamental II foram convocados a propor ideias de atividades que trabalhassem a leitura e a escrita, principalmente, com os estudantes que pertenciam ao Ciclo Autoral (7º ao 9ºano), que de acordo com o Currículo da Cidade de São Paulo, destina-se:

[...] aos adolescentes e tem como objetivo ampliar os saberes dos estudantes de forma a permitir que compreendam melhor a realidade na qual estão inseridos, explicitem as suas contradições e indiquem possibilidades de superação. Nesse período, a leitura, a escrita, o conhecimento matemático, as ciências, as relações históricas, as noções de espaço e de organização da sociedade, bem como as diferentes linguagens construídas ao longo do Ensino Fundamental, buscam expandir e qualificar as capacidades de análise, argumentação e sistematização dos estudantes sobre questões sociais, culturais, históricas e ambientais (SÃO PAULO, 2019a, p. 44).

Desse modo, aproveitando o que foi decidido com os docentes, as aulas de Língua Portuguesa, no colégio, buscaram desenvolver atividades de prática de leitura e escrita dos estudantes. Partindo desse pressuposto e buscando ampliar o estudo dos gêneros textuais sugeridos no currículo escolar, o trabalho com os minicontos se valeu de uma grande oportunidade para inserir os alunos em um gênero pouco explorado até o momento como um gênero textual escolar, mas que já fazia parte da leitura dos educandos em suas redes sociais.

### 4.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para aquisição de informações a respeito das turmas que seriam as participantes da pesquisa, foi realizada uma reunião no dia 05 de agosto de 2019 com a gestão escolar e com a professora regente de Língua Portuguesa, dos anos finais do Ensino Fundamental. A escola EMEF Professora Nilce Cruz Figueiredo, em 2019, continha três salas de 9º ano, totalizando 100 estudantes matriculados: 36 alunos no 9º A, 32 alunos no 9º B e 32 alunos no 9º C, sendo que todas as turmas pertenciam ao período matutino. De acordo com o levantamento realizado pela escola, em agosto deste mesmo ano, as turmas tinham um índice de faltas, em média de 30%, resultando em uma participação efetiva por volta de 70 estudantes para as três turmas. A gestão escolar alegou que os discentes costumavam ter índice elevado de faltas em razão de três situações: **distância entre a escola e o domicílio** - em virtude de a família ter tido acesso a moradias populares em outros bairros, muitos estudantes se mudaram da região onde fica a escola, mas não quiseram estudar nas escolas próximas às suas residências, em razão da violência; **trabalho** - em média, cinco alunos de cada série do 8º e do 9º ano, já estão inseridos no mercado de trabalho, assim sendo, muitos diziam estar cansados para irem à escola pela manhã e costumavam faltar de duas a três vezes por semana. A última situação se refere aos **alunos com deficiência** - muitas vezes, há ausência desses estudantes, em razão de atendimentos médicos que são realizados no horário da aula ou por agravamento de suas patologias.

Após a explanação sobre as características gerais da turma, foi solicitado pelo pesquisador que a professora apresentasse informações que identificassem cada uma delas. Para isso, anteriormente a essa reunião, foi pedido à professora que levantasse os seguintes dados: número de meninos e meninas, alunos com deficiência, rendimento escolar, aspectos étnico-raciais e outras particularidades que ela considerasse relevante. Assim sendo, a seguir, serão destacadas as informações obtidas:

A sala do 9º A é dividida em 13 meninas e 23 meninos, sendo que um dos meninos é cadeirante. A turma não contém nenhum aluno de retenção, mas é aquela que apresenta o menor rendimento. O resultado insatisfatório se dá, principalmente, pelo número de faltas e pela ausência de entrega de trabalhos extraclasse. Quanto às características raciais, apenas dois alunos se autodeclararam pretos e o restante se divide em pardos e brancos, sendo os pardos 25 estudantes.

A sala do 9º B é dividida em 12 meninas e 20 meninos. Não há incidência de alunos com deficiência motora, contudo, a sala apresenta três estudantes (dois meninos e uma menina) laudados com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), que, segundo

Fernandes (2015, p. 5), “é descrito como um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que compromete o funcionamento ou o desenvolvimento”. Os estudantes são acompanhados pela sala de recursos multifuncionais<sup>16</sup>, presente na escola, em atividades fora do horário de aula, com atendimento, duas vezes por semana. A sala é coordenada por uma professora especialista e três estagiárias do curso de Pedagogia. O desempenho escolar da turma é prejudicado, principalmente, por haver um número elevado de faltas. Em relação às questões raciais, dentre as três salas, é a sala que tem mais estudantes pretos, sendo sete no total, e também a que os estudantes mais se autodeclararam brancos, totalizando 20 indivíduos.

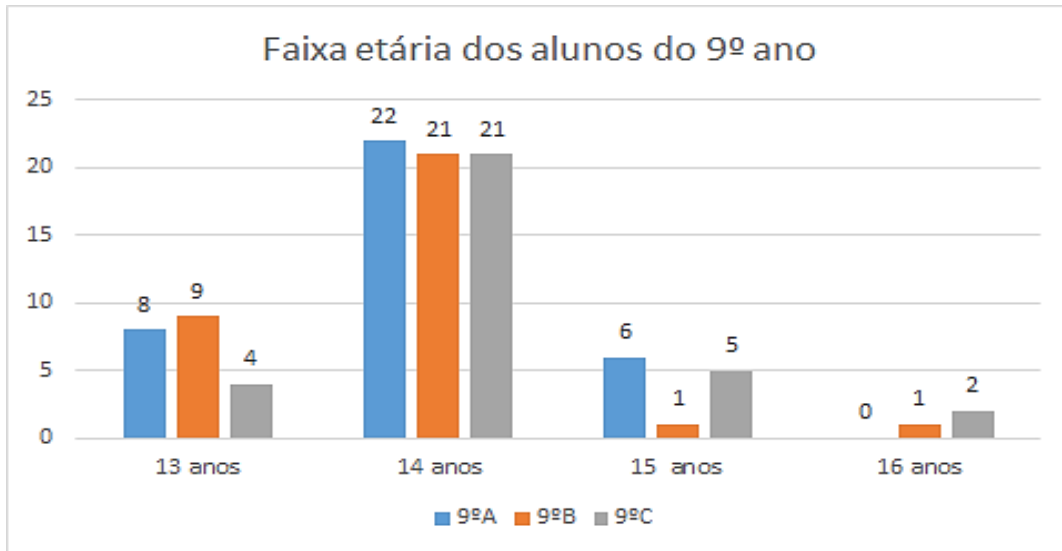
A turma do 9º C contém 14 meninas e 18 meninos. Dentre os estudantes, há um aluno diagnosticado com TDAH, três meninos que trabalham nos períodos da tarde e da noite (o que gera uma grande incidência de faltas), além de quatro estudantes que foram retidos em 2018 (uma menina e três meninos). A turma é considerada a mais indisciplinada das três, contudo, é aquela que obtém os melhores resultados. Quanto às questões étnico-raciais, a sala se destaca, por ser a única que possui imigrantes bolivianos, totalizando cinco alunos (uma menina e quatro meninos). Segundo a gestão escolar, esses alunos estudam na escola desde o 1º ano do Ensino Fundamental. São autodeclarados pretos três alunos, dez brancos e o restante se consideram pardos.

Quanto à idade dos estudantes, o Gráfico 1 demonstra a faixa etária dividida por turma.

---

<sup>16</sup> De acordo com o portal do Ministério da Educação (MEC), a sala de recursos multifuncionais tem como objetivo apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação matriculados em classes comuns do Ensino Regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>. Acesso em: 20 abr. 2020.

Gráfico 1 – Faixa etária dos alunos do 9º ano - Turmas 2019 - EMEF Prof.<sup>a</sup> Nilce Cruz Figueiredo



Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Na leitura do Gráfico 1, a maioria dos estudantes tem entre 13 ou 14 anos; vale ressaltar que os alunos de 13 anos são aqueles que não completaram 14 até a data do levantamento desses dados. Dentre os alunos de 15 anos, que totalizam 12 pessoas, apenas dois alunos foram retidos e são do 9º C. Já os três alunos de 16 anos, todos são alunos repetentes, contudo, o aluno de 16 anos, do 9º B, não foi retido para essa série, diferentemente dos outros dois estudantes do 9º C. De acordo com a gestão escolar, estudantes de 16 anos são convidados para ingressarem na Educação de Jovens e Adultos (EJA), contanto que não estejam cursando o 9º ano.

Após essas informações, o pesquisador perguntou à professora quais eram as principais dificuldades que ela encontrava com as turmas. Inicialmente, ela argumentou que a maior dificuldade estava no comprometimento dos estudantes em relação às atividades que lhe eram solicitadas. A falta de entrega de atividades, como: diário de leitura, trabalhos e tarefas havia se tornado constante e prejudicava, além das notas, o desenvolvimento escolar dos estudantes. Segundo a docente, em média, apenas 60% dos estudantes frequentes eram assíduos com atividades extraclases. Outro ponto levantado versa a respeito das altas taxas de ausência, principalmente nas aulas ministradas às sextas-feiras, o que vem ao encontro da fala da gestão da escola.

Diante desse cenário, o pesquisador apresentou a proposta de pesquisa sobre a produção escrita de minicontos. Num primeiro momento, a ideia sugerida era dividir as atividades sobre o gênero em duas perspectivas: a primeira, valendo-se das sequências didáticas propostas pelo material didático, oferecido pelo município, e em seguida, propor uma oficina

de minicontos trabalhando com temas diferentes aos propostos pelo material. A partir das produções realizadas foi apresentado qual seria a proposta de análise a ser averiguada que envolvia as questões de autoria, no processo de reescrita dos textos.

O pesquisador sugeriu que as atividades fossem executadas em três etapas: *estratégia de leitura de minicontos* (primeira parte da oficina, tendo como objetivo a leitura e a interpretação de minicontos); *sequência didática proposta pelo Caderno da Cidade* (material utilizado pelos estudantes, cujo segundo capítulo é destinado ao estudo dos minicontos) e por último, *a produção escrita proposta pela oficina*. Perante isso, serão apresentadas, a seguir, as três fases das atividades desenvolvidas com os estudantes sobre o miniconto.

#### 4.4 OFICINA DE MINICONTOS: ESTRATÉGIAS DE LEITURA

As duas primeiras aulas destinadas à oficina de minicontos ocorreram em 08 de agosto de 2019, com as três turmas dos 9<sup>os</sup> anos, na sala de leitura da escola. Essas aulas tiveram como objetivo apresentar a oficina e desenvolver uma sequência didática de leitura de minicontos e foram ministradas pelo pesquisador. A escolha em se iniciar pela leitura, teve como proposta apresentar aos estudantes o miniconto, valendo-se de quatro estratégias de leitura, propostas por Lopes-Rossi (2005):

##### *1ª estratégia - Levantamento dos conhecimentos prévios do gênero miniconto*

No início da aula, foram feitas algumas questões que tivessem como objetivo despertar o conhecimento dos estudantes a respeito do miniconto. Essa estratégia, de acordo com Lopes-Rossi (2005), refere-se às condições de produção e circulação do gênero na sociedade. Desse modo, a pergunta inicial teria como finalidade descobrir se os alunos conheciam o miniconto e se já tinham tido, em algum momento, contato com o gênero. Partindo desse pressuposto, o primeiro questionamento foi bem simples: *Vocês já ouviram falar em minicontos?* Dos 65 estudantes presentes, apenas 12 alunos disseram que os conheciam.

A próxima pergunta se propôs a questionar àqueles que responderam “sim”, se eles sabiam definir o que era miniconto. Um sentimento de estranhamento tomou conta da sala; notou-se que os alunos ficaram pensativos a respeito da pergunta e de forma tímida começaram as respostas. As respostas foram as mais diversas, consideraram-se para título de amostragem as três mais relevantes: 1ª = “*Miniconto é um conto pequeno*”; 2ª = “*Miniconto é toda história com poucas páginas*” e 3ª = “*Miniconto é um texto de apenas uma linha*”. Nesse momento, o pesquisador considerou prudente não intervir quanto ao conceito e decidiu prosseguir para as



próximas indagações. Acreditou ser importante ouvi-los, para, depois, fazer os devidos apontamentos.

As questões seguintes tinham como meta averiguar se os estudantes sabiam em que suporte eles liam minicontos e se conheciam autores do gênero. Em sua totalidade, os alunos mencionaram que os minicontos que liam, circulavam pela internet, principalmente, em redes sociais. Quanto aos autores, ninguém sabia dizer um nome em específico, afirmaram que no caso do *Twitter*, por exemplo, era comum os textos serem encontrados em páginas específicas de minicontos e de autoria anônima, assim como se observa na Figura 2 e na Figura 3:

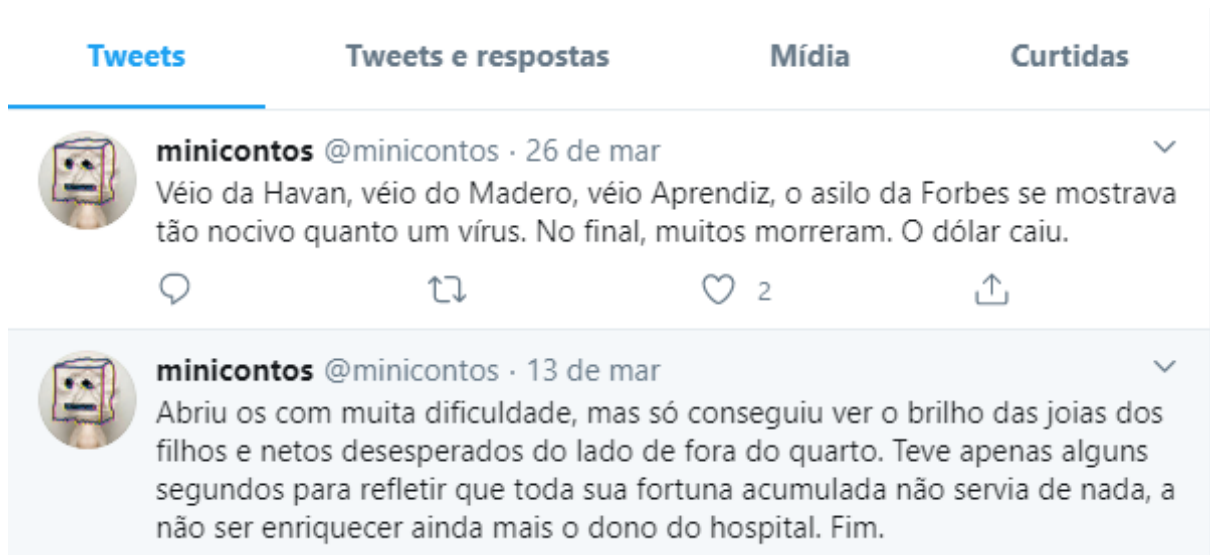
Figura 2 – Página do *Twitter* exclusiva de minicontos



The image shows a screenshot of a Twitter profile page. At the top, the browser address bar displays the URL: [twitter.com/minicontos?ref\\_src=twsrc%5Egoogle%7Ctwcamp%5Eserp%7Ctwgr%5Eauthor](https://twitter.com/minicontos?ref_src=twsrc%5Egoogle%7Ctwcamp%5Eserp%7Ctwgr%5Eauthor). Below the address bar is the Twitter logo and a search bar with the text "Buscar no Twitter". The main content area features a profile picture of a hand holding a small, square, white object with a face drawn on it. The background of the profile header is a photograph of a group of young men in military uniforms, with one man in the center shouting. To the right of the profile picture is a blue "Seguir" button. Below the profile picture, the name "minicontos" is displayed in bold, followed by the handle "@minicontos". The bio reads: "Em um tweet é possível contar a história de uma vida." Below the bio, there are location and birth information: "Brazil", a link to "m.facebook.com/semdonominicon...", and "Nascido(a) em 1 de maio". A calendar icon indicates "Ingressou em abril de 2008". At the bottom, it shows "sequindo 226" and "3.216 seguidores".

Fonte: Disponível em:  
[https://twitter.com/minicontos?ref\\_src=twsrc%5Egoogle%7Ctwcamp%5Eserp%7Ctwgr%5Eauthor](https://twitter.com/minicontos?ref_src=twsrc%5Egoogle%7Ctwcamp%5Eserp%7Ctwgr%5Eauthor). Acesso em:  
 27 mar. 2020.

Figura 3 – Minicontos anônimos do Twitter



Fonte: Disponível em:

[https://twitter.com/minicontos?ref\\_src=twsrc%5Egoogle%7Ctwcamp%5Eserp%7Ctwgr%5Eauthor](https://twitter.com/minicontos?ref_src=twsrc%5Egoogle%7Ctwcamp%5Eserp%7Ctwgr%5Eauthor). Acesso em: 27 mar. 2020.

A Figura 2 e a Figura 3 foram retiradas da página @minicontos, na rede social *Twitter*. Os estudantes afirmaram ter o costume de ler minicontos com mais facilidade pela internet nesta página. Os alunos mencionaram que ela tem um considerável acesso em virtude das temáticas que são utilizadas nos minicontos, sempre com um tom crítico e atual. Este dado pode ser observado pela quantidade de 2.953 seguidores, em 14 de junho de 2022. Em seguida, foi apresentado aos alunos o Quadro 7, a seguir:

Quadro 7 – Primeira estratégia de leitura (ativação do conhecimento prévio do leitor)

QUESTIONAMENTOS PARA ABORDAGEM INICIAL À LEITURA DO MINICONTO	RESPOSTAS À PRIMEIRA ABORDAGEM DE LEITURA PARA MINICONTOS
1. Quem escreve (em geral) esse gênero discursivo?	1. Os minicontos podem ser escritos por qualquer pessoa que se interesse pelo gênero.
2. Com que propósito?	2. Chamar a atenção do leitor a uma história construída em poucas palavras.
3. Onde? Quando? Como?	3. Os minicontos são encontrados em sites específicos, em redes sociais ou em coletâneas publicadas em livros. As primeiras produções de miniconto no Brasil ocorreram na década de 70 com Dalton Trevisan, hoje os leitores desse gênero podem ter acesso com mais facilidade na internet.
4. Com base em que informações? Como o redator obtém as informações?	4. Geralmente, os minicontos relatam informações do cotidiano. Essas informações são obtidas a partir dos acontecimentos que envolvem o cenário cultural, social e político do autor.

<p>5. Quem escreveu este texto que estou lendo? Quem lê esse gênero? Por que o faz? Onde o encontra? Que tipo de resposta pode dar ao texto? Que influência pode sofrer devido a essa leitura? Em que condições esse gênero pode ser produzido e pode circular na sociedade? (LOPES-ROSSI, 2005, p.4).</p>	<p>5. Os minicontos podem ser escritos por autores conhecidos ou anônimos. Leitores de diversas faixas etárias. Para o entretenimento. É encontrado na internet. O leitor pode se identificar na história ou reconhecer a importância do tema. O gênero é construído a partir de temas do cotidiano, assim como no exemplo, retratar sobre o tema: solidão.</p>
--	---

Fonte: Santos (2018, p. 58).

As estratégias de leitura expostas no Quadro 7 trazem os questionamentos que já tinham sido trabalhados, em pesquisa anterior, sobre a leitura de minicontos e que surtiram um efeito positivo na verificação do que os alunos compreendiam sobre o gênero textual. A partir daí, passou-se à segunda estratégia.

### *2ª estratégia - Objetivos de leitura*

Os objetivos de leitura referem-se a com qual propósito costuma-se ler determinado gênero (Lopes-Rossi, 2005). Esse propósito poderá ser para se informar (jornais e revistas), para se divertir (paródias, anedotas) ou para saber quais as dificuldades enfrentadas pelo herói como em uma narrativa de aventura.

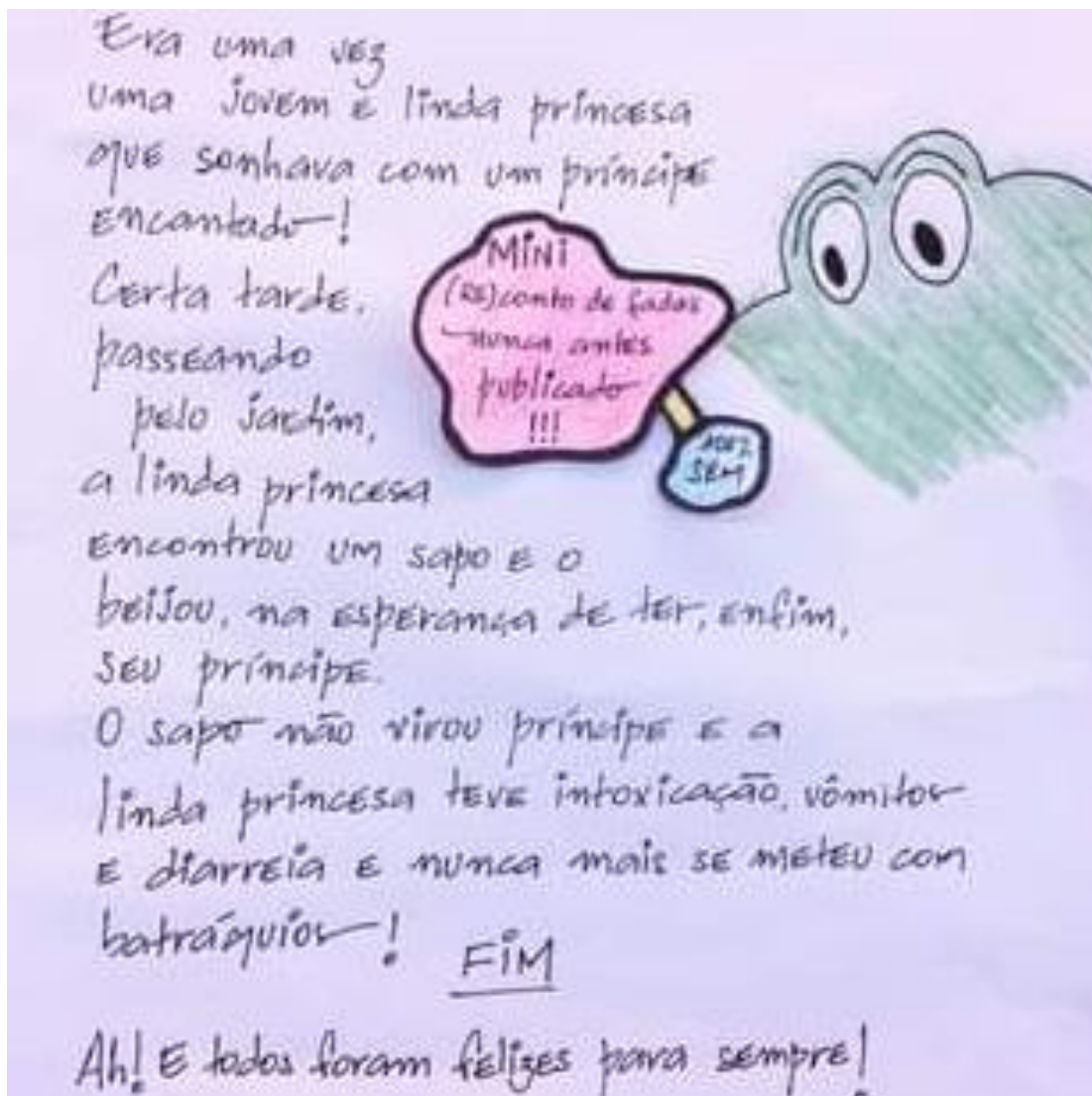
Partindo desse pressuposto, perguntou-se aos alunos: *Por que lemos minicontos?* E houve algumas respostas bem interessantes: *“Para não perder tempo com textos grandes”*, *“Para descobrir qual o segredo do autor”*, *“Para pensar rápido”*, *“Para se divertir”*. Por meio dessas contribuições, observou-se que o objetivo de leitura de um miniconto aparenta não possuir uma resposta específica, por se tratar de um gênero, por exemplo, que não contém uma característica textual que o define especificamente, assim como afirma Santos e Moraes (2019, p. 151):

Os minicontos, ao contrário de outros gêneros de caráter narrativo, não trazem uma característica textual específica que os identifiquem. Em narrativas de aventura, por exemplo, o leitor almeja encontrar um herói em seu contexto; em uma crônica, espera-se que a história seja desenvolvida a partir de uma situação do cotidiano. Já nos minicontos essas características textuais específicas não aparecem. (Santos; Moraes, 2019, p. 151).

Embora os minicontos não tenham, como mencionado, uma característica textual específica que os identifiquem pontualmente (a presença de um herói, o fantástico, o maravilhoso etc.), algumas particularidades permitem ao leitor reconhecer o gênero, assim como, a sua estrutura composicional, o trabalho com a linguagem e principalmente a sua

brevidade narrativa. Essa ausência de “uma marca específica” traz um outro aspecto interessante do miniconto que é poder conter características de outros gêneros sem perder a sua identidade. Assim como o miniconto, na Figura 4 a seguir, que, apesar de conter indícios de um conto de fadas, como “Era uma vez e o felizes para sempre”, não se classifica como um conto de fadas convencional, principalmente, pela quantidade de linhas e o seu teor sarcástico:

Figura 4 – Miniconto baseado em um Conto de Fadas



Fonte: Disponível em: [https://mobile.facebook.com/cemporcentosem/posts/mini-reconto-de-fadas-nunca-antes-publicado100porcentosem-cemporcentosem-frases-/1578693565596247/?\\_rdc=1&\\_rdr](https://mobile.facebook.com/cemporcentosem/posts/mini-reconto-de-fadas-nunca-antes-publicado100porcentosem-cemporcentosem-frases-/1578693565596247/?_rdc=1&_rdr). Acesso em: 17 jun. 2022.

*3ª estratégia: leitura dos aspectos verbais e não-verbais*

Para cumprir essa estratégia, foram apresentados aos alunos nanocontos, retirados do livro *Cem toques cravados*, de Edson Rossatto (2012). A obra tem como particularidade apresentar aos leitores, diversos nanocontos produzidos pelo autor com apenas 100 toques, assim como demonstra o nanoconto apresentado aos estudantes, na Figura 5:

Figura 5 – Nanoconto 1

**“Mas não tem jeito?”.**

**“SEM CARIMBO NÃO DÁ”.**

Foi embora. Reagendou a consulta para dali a seis meses.

Fonte: Rossatto (2012, p. 107)

Os alunos tiveram dificuldades em identificar que o termo: “Sem carimbo não dá”, representava letras grafadas por um carimbo e alguns, pela ausência de compreensão do texto, não apreciaram o nanoconto, pois não conseguiram entender a importância dada a um carimbo para determinadas situações burocráticas; partindo do pressuposto de que essa situação não fazia parte da vivência dos alunos, era compreensível o motivo de não apreciarem. Contando com a participação de uma estudante que havia compreendido o texto, ela explicou aos outros alunos que a maneira como estava escrita a parte “Sem carimbo não dá” parecia como se a frase fosse carimbada em um papel. Também houve a explicação de quem seria o autor da frase: “Mas não tem jeito?”, partindo da ideia de quem a proferiu seria alguém que precisava de uma consulta e que insistia para que esta ocorresse, mesmo sem o carimbo ausente. Após isso, os alunos perceberam como era indispensável analisar todos os aspectos do texto para compreender seu contexto.

Em seguida, foi apresentado o segundo nanoconto, reproduzido na Figura 6, a seguir.

Figura 6 – Nanoconto 2

**JOGOU-SE**

do palco para ser aparado pelos fãs.  
Notou, naquele momento, que não era tão querido assim.

Fonte: (Rossatto, 2012, p. 185)

Ao contrário do ocorrido no primeiro texto, no segundo, os alunos conseguiram interpretar com mais facilidade o nanoconto. Eles compreenderam que a imagem do verbo “jogou-se” representava o artista se jogando nos braços do público. Nesse momento, foi explanado pelo pesquisador a importância de se realizar uma leitura dando atenção a todos aspectos do texto, pois o autor pode se valer de estratégias, nesse caso, de imagens para compor o enredo.

O próximo nanoconto, reproduzido na Figura 7 a seguir, tinha como sugestão verificar se os estudantes conseguiriam perceber a ênfase dada pelo autor ao tamanho diversificado das letras em determinadas partes. O objetivo era fugir de uma imagem bem definida para fazê-los perceber o processo criativo do texto e o tema abordado.

Figura 7 – Nanoconto 3

**A professora viu o desenho  
da família do aluno,  
TODOS DE MÃOS DADAS:  
vó, vô, ele,  
PAI UM E PAI DOIS.**

Fonte: (Rossatto, 2012, p. 205)



Assim como no primeiro nanoconto, os estudantes não deram tanta importância ao formato diferenciado das letras (Figura 7) e se valeram mais em discutir o enredo. Eles começaram a opinar a respeito da adoção homoafetiva e suas problemáticas, o que gerou uma discussão sadia e sem grandes conflitos. Nesse momento, o pesquisador destacou que os nanocontos podem trazer várias temáticas que permeiam a vida cotidiana com situações do dia a dia e assuntos polêmicos. Em seguida, voltou-se ao texto e questionou o porquê de as letras dos termos “Todos de mãos dadas” e “Pai um e Pai dois” estarem de tamanhos diferentes. Após algumas contribuições, ficou acertado que o primeiro destaque se refere ao fato de todos estarem de mãos dadas, ou seja, representavam a família do aluno. Quanto ao segundo destaque, indica o espanto da professora em se tratar de dois pais.

Após a leitura dos três nanocontos, procedeu-se à quarta estratégia de leitura, que segundo Lopes-Rossi (2005), refere-se à *Reflexão crítica sobre o texto*. A reflexão, acerca dos textos lidos, foi essencial para que se pudesse dar continuidade à pesquisa. Os alunos se mostraram motivados e foram unânimes em dizer que gostaram de ler minicontos. Com esse resultado inicial satisfatório, iniciou-se o acompanhamento das atividades elaboradas pelo livro didático do aluno, conhecido como Caderno da Cidade.

#### 4.5 ATIVIDADES SOBRE MINICONTO NO CADERNO DA CIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

A seguir, serão descritas as atividades contidas na Unidade 2 que foram trabalhadas com os estudantes sobre os minicontos.

A atividade 1, com o título: *Tecnologia, ciência e literatura*, traz uma comparação entre o conceito de nanotecnologia e nanopoeética, que segundo o próprio caderno é “o nome que se dá às escritas e invenções literárias que têm por objetivo dizer muito em poucas palavras” (São Paulo, 2018, p. 67). Para isso, é realizada a leitura e interpretação de dois textos: *Pequena grande ideia*<sup>17</sup> e *Plano Digital*<sup>18</sup>, retirados da Revista Superinteressante. O primeiro trata de uma matéria sobre a capacidade da nanotecnologia em armazenar dados em objetos do tamanho de átomos. A partir dessa leitura, as questões propostas versam a respeito da relação que há entre a nanotecnologia e a nanopoeética e, por fim, há uma pergunta que aborda se o estudante consegue diferenciar conto, miniconto, microconto e nanoconto. Essa questão é apenas para responder sim ou não. Quanto ao conto *Plano Digital*, o tema abordado questiona como a tecnologia tem distanciado as pessoas em relação à sua família e que o uso do celular está

---

<sup>17</sup>Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/nanotecnologia>. Acesso em: 01 abr. 2020.

<sup>18</sup>Vide Anexo C.

prejudicando a memória das pessoas. As questões propostas para o texto têm como objetivo de aprendizagem observar a organização interna, marcas linguísticas e estilo do texto. Observa-se que a inserção dos dois textos tem como finalidade retratar a respeito da tecnologia, veículo em que se encontra com mais facilidade a divulgação e leitura de minicontos.

A atividade 2 foi nomeada como *Nanopoética: uma relação entre tecnologias digitais e literatura* e tem como objetivo realizar a interpretação de minicontos, do escritor Rodrigo Ciríaco, expostos a seguir:

***Maioridade***<sup>19</sup>

- *Peste! Já chega! Vou convocar seus pais agora.*  
- *Então, chama. Pode chamar, prussôra. Desde que nasci num sei nada sobre eles.*

***Pedido Irrecusável***<sup>20</sup>

*Tio, me dá um conto?*

***Boas-vindas***<sup>21</sup>

- *Oi?*  
- *Oi.*  
- *Como cê chama?*  
- *Maíra.*  
- *Ah. Eu sou o Luan.*  
- *Legal.*  
- *De que escolas cê veio?*  
- *Eu vim do CEU.*  
- *Puuutz., meu. Que azar!*  
- *Por quê?*  
- *Por quê? Oxi... Bem-vindo ao inferno!*

A interpretação dos três nanocontos busca averiguar os seguintes itens: o uso dos travessões (fala de personagens); a relação do título com o enredo; a situação retratada no texto; linguagem formal ou informal; porque o texto é considerado microconto e a última questão busca averiguar se os estudantes gostaram do texto.

A atividade 3, com o título: *Microconto, intertextualidade e tecnologias digitais*, inicia-se com a leitura do texto: *Como tudo começou: a história de Xerazad*, de Paulo Sérgio de Vasconcelos - uma releitura do clássico: *As Mil e Uma Noites*<sup>22</sup>. O principal motivo para a leitura do conto é detalhar as partes do enredo de uma narrativa: situação inicial; conflito, intriga ou complicação; clímax e desfecho ou situação final. Após isso, há um processo de conceituação histórica do miniconto na literatura, discorrendo sobre a sua origem e os principais

<sup>19</sup>CIRÍACO, R. *Maioridade*. In: RUFFATO, L.; SANTOS, J. **Partículas subatômicas**. São Paulo: O Frei Carteiro, 2015, p. 26.

<sup>20</sup>CIRÍACO, R. **Te pego lá fora**. São Paulo: Editora DSOP, 2014, p. 35.

<sup>21</sup>*Ibid.*, p. 63.

<sup>22</sup>Vide anexo D.



autores de nossa literatura. Em seguida, o Caderno propõe a leitura e interpretação do miniconto *Fim de papo*, de Antônio Carlos Secchim<sup>23</sup>:

***Fim de papo***  
*Na milésima segunda noite,*  
*Sherazade degolou o sultão.*

O microconto traz relações de intertextualidade e interdiscursividade com o conto. As questões buscam constatar o processo criativo do autor em referência ao contexto da história lida.

A unidade 4 conduz a leitura de uma reportagem sobre minicontos<sup>24</sup> apontando os seguintes temas: contexto histórico, a ideia de concisão e narratividade e dicas de algumas páginas do *Twitter* destinadas a minicontos. Posteriormente, é solicitado o preenchimento de um quadro sobre as características dos microcontos mencionadas pela reportagem. Por meio da leitura do microconto 86<sup>25</sup> de Dalton Trevisan, é solicitado que os estudantes identifiquem os elementos da narrativa presentes no texto: Narrador, espaço, tempo e personagens.

**86**  
*À saída da fábrica de bijuteria, a operária entregando ao segurança a marmitta suspeita:*  
*- Ela faz barulho? Reviste. Pode revistar. Veja quanta jóia tem aí dentro.*  
*- ...*  
*- Só ossinho de galinha do meu almoço.*

A atividade 5, *Para pensar o microconto: a língua em análise*, inicia-se com a leitura do miniconto *Ícaro* de João Gilberto Noll<sup>26</sup>:

***Ícaro***  
*Consegurei transpor aquele dia em que me atolei? Como seguir se não dá pra sair daquele instante inflexível feito rocha? A força que me levava à expressão tinha sumido em algum ralo do cérebro, qualquer coisa assim. Não que eu emudecesse, mas a coisa que vinha aos lábios desviava seu curso sem aviso, passando a viver uma correnteza sem nítida nascente ou franca direção. Ao se encarnarem no meu sopro, as palavras eram impelidas a saltar no escuro. Eu resmungava no acostamento, em pane. Consegurei transpor aquele dia, me pergunto, se ainda estou imerso nele, sem saber como tirar os pés da lama para enfim voar? Vem vindo alguém na estrada. Talvez me leve para um outro dia e lá me deixe em liberdade para saber se posso, se posso me lembrar.*

<sup>23</sup>SECCHIN, C.A. *Fim de papo*. In: FREIRE, M. (Org.). **Os cem menores contos brasileiros do século**. Cotia: Ateliê Editorial, 2004. p.33.

<sup>24</sup>Refere-se ao texto *Microcontos na era do Twitter*, de Sâmia Mesquita. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/carta-fundamental-arquivo/microcontos-na-era-do-twitter>. Acesso em: 01 abr. 2020.

<sup>25</sup>TREVISAN, D. **111 AIS**. São Paulo: LPM, 2000, p. 92.

<sup>26</sup>NOLL, J.G. **Mínimos, múltiplos, comuns**. São Paulo: Francis, 2003, p. 43.

O miniconto retrata os pensamentos de Ícaro, após tentar fugir voando de um labirinto e cair no mar. Ícaro é um personagem da mitologia grega que foi jogado em um labirinto por Minos, junto com o seu pai Dédalo. Para fugir, Dédalo confeccionou dois pares de asas com penas coladas com cera e avisou a Ícaro que ele não deveria voar em direção ao sol, pois a cera derreteria. O rapaz não o ouviu e acabou caindo no mar Egeu.

Após a leitura do miniconto, é apresentado o texto Teseu e o Minotauro, Dédalo e Ícaro, de Paulo Sérgio de Vasconcellos<sup>27</sup>, contando a história de Ícaro para que depois, os estudantes façam exercícios que identifiquem a intertextualidade entre os textos. Posteriormente, à leitura e interpretação dos textos, o Caderno traz o conceito e exercícios sobre orações coordenadas.

#### **4.5.1 A atividade 6: a produção escrita de minicontos no Caderno da Cidade**

Ao exemplificar como se procede a atividade 6, faz-se necessário descrever quais as teorias que estão imersas no Currículo da Cidade a respeito da produção textual. Conceitos que também fazem parte do processo de desenvolvimento da oficina que foi ministrada para este trabalho.

O eixo de produção de texto escrito se baseia, principalmente, na obra: *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*, de Dolz, Gagnon e Decândio (2010). O livro tem como objetivo apresentar as dificuldades encontradas pelos estudantes na produção escrita e, a partir disso, sugerir metodologias para que o aluno consiga obter melhores resultados em suas produções. Para os autores, a produção escrita de um texto, independentemente de qual seja, é determinada por meio de suas características de comunicação em que o texto circula, sendo necessário que o autor do texto estabeleça imagens do contexto definido para a sua produção. Para tanto, os autores propõem cinco operações referentes à produção textual, assim como é representado na Figura 8, a seguir:

---

<sup>27</sup>Disponível em: <http://portalgreCIA.blogspot.com/2010/05/teseueo-minotauro-dedalo-e-icaro.html>. Acesso em: 23 abr. 2020.

Figura 8 – Operadores fundamentais da operação de texto



Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

#### ❖ *Contextualização*

“Consiste em interpretar a situação comunicativa de modo a produzir um texto coerente” (Dolz; Gagnon; Decândio, 2010, p. 25). As Orientações Didáticas do Currículo de Língua Portuguesa do Município de São Paulo, por sua vez, complementam: “trata-se da capacidade de antecipar toda a situação comunicativa em que o texto irá circular para definir as escolhas necessárias, de modo a produzir um texto coerente com as finalidades de comunicação” (São Paulo, 2019b, p. 38). A Figura 9, apresenta como o Caderno traz a proposta de contextualização.

Figura 9 – Contextualização - Atividade 6

**Chegou a hora de produzir os nossos: vamos lá?**

**#ficaadica**

**#contexto**

Você deverá produzir um miniconto que circulará em uma das redes sociais conhecidas e para a qual você tenha acesso (Facebook, Twitter, Whatsapp) ou em um mural que será confeccionado, especialmente, para esta atividade. Se desejar, pode fazer as duas atividades. No entanto, dois pontos precisam ser considerados: 1. O portador (no caso das redes sociais, teremos o digital e no mural, o papel); 2. Os interlocutores, isto é, os leitores (as redes sociais têm um alcance maior do que o mural, que fica restrito à escola). Atentando-se a esses dois detalhes, é só colocar a mão na massa e partir para a escrita do seu miniconto. A ideia é que seu miniconto circule. Que tal pensar um miniconto por dia? Este exemplo é baseado na versão “Joãozinho e Maria”, de Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho. Veja como você poderá compartilhar:



Fonte: (São Paulo, 2018, p. 115).

A Figura 9 refere-se ao contexto para a produção de minicontos, inicialmente é apresentado onde circula o texto a ser produzido, depois é apresentado um miniconto - escrito em uma rede social - que faz referência a uma releitura do clássico infantil João e Maria.

❖ *Tematização ou desenvolvimento dos conteúdos temáticos*

“Essa operação infere-se à adaptação aos diferentes elementos da situação de comunicação previamente presentes. [...] exige uma pertinência interna, e o equilíbrio entre as informações do leitor e o aporte de novas informações” (Dolz; Gagnon; Decândio, 2010, p. 25).

Essa é uma etapa importante para que a produção textual seja satisfatória, pois a escolha do tema é um fator primordial para que se obtenham bons resultados. A Figura 10 apresenta os temas sugeridos:

Figura 10 – Sugestões de temas - Atividade 6

**#tema**

Para esta produção, vocês podem partir das temáticas dos contos que lemos ou, ainda, relacionar sua história diretamente com um dos enredos desses contos. Para isso, juntamente com o(a) professor(a) e colegas, tomem essa decisão. Não se esqueçam de retomar cada um dos textos lidos. Recomendamos que, caso a escolha do grupo seja a temática, façam pesquisas para aprofundarem sobre o assunto a ser tratado. Além disso, se a escolha for pelo enredo do conto, é sempre recomendável que conheçamos outras versões para aumentar o repertório e as possibilidades de trabalho com a linguagem. A fim de colaborar com esse processo de tomada de decisão, elaboramos esta tabela com todos os contos que foram trabalhados nesta Unidade e as respectivas temáticas:

	Conto	Temáticas possíveis
1.	Plano digital	Tecnologia digital Relações de consumo Memória Lembrança
2.	Como tudo começou: a história de Xerazad	Cultura árabe O lugar da mulher em outras culturas e na nossa Traição Contação de histórias e o poder da literatura
3.	Teseu e o Minotauro, Dédalo e �caro	Mitologia grega

Fonte: (São Paulo, 2018, p. 116).

As temáticas apresentadas na figura partem dos textos que foram lidos nas atividades anteriores   Atividade 6. Assim como foi demonstrado na contextualiza o, a ideia   que os estudantes produzam microcontos, fazendo referência a contos lidos.

### ❖ *Planejamento ou planificação*

“Refere-se à elaboração de um plano do texto, ou seja, à organização do texto, parte a parte, definindo em que ordem aparecerão, quais relações serão estabelecidas entre elas e como serão articuladas” (São Paulo, 2019b, p. 38). Nessa etapa, o estudante é convidado a planejar como produzirá o seu texto. Para isso, o Caderno se vale de alguns questionamentos que visam colaborar o processo de escrita:

Excetuando o título, quantas letras terão o seu miniconto?

Que elementos de concisão, ou seja, de corte você pretende investir para a escrita de seu miniconto?

Em relação à brevidade, característica importante para o miniconto, como ela será empregada? É preciso garantir - a todo momento - a coerência. Apesar de breve, seu miniconto deverá dizer muito, mas em poucas palavras.

A narratividade é um ponto importante a ser considerado. Verifique se seu conto apresenta narrador, personagem, tempo e espaço. (São Paulo, 2018, p. 117).

### ❖ *Textualização*

Textualização refere-se à escrita do texto. Este é o momento em que os alunos se valerão de seus conhecimentos linguísticos e discursivos para a construção do texto. Para isso, o estudante precisa se valer dos operadores trabalhados anteriormente: contextualização, tematização e planejamento, pois estes que subsidiarão a sua produção escrita. O Caderno sugere dois apontamentos para esse processo: o primeiro, sugerindo que os alunos utilizem orações coordenadas (conteúdo gramatical trabalhado na unidade); e o segundo, como as relações intertextuais aparecerão no miniconto.

### ❖ *Revisão*

A revisão aparece após a textualização em duas circunstâncias: a revisão processual e a revisão final. A revisão processual acontece durante o processo de escrita, observando se o aluno atendeu a proposta do texto, as escolhas lexicais, a conexão entre as partes do texto etc. A revisão final, por sua vez, ocorre após a finalização do texto, observando a gramática, a coesão e a coerência e a adequação do gênero (São Paulo, 2019b). Além disso, é necessário que o estudante, nesse processo, seja instigado a voltar ao seu texto sempre quando necessário, a fim de desenvolver cada vez mais a sua produção textual.

#### 4.5.2 A sequência didática de minicontos no Caderno da Cidade

##### Aula 1 - Dia 09 de agosto de 2019

Atividade 1 - Tecnologia, ciência e literatura

###### Objetivo da atividade

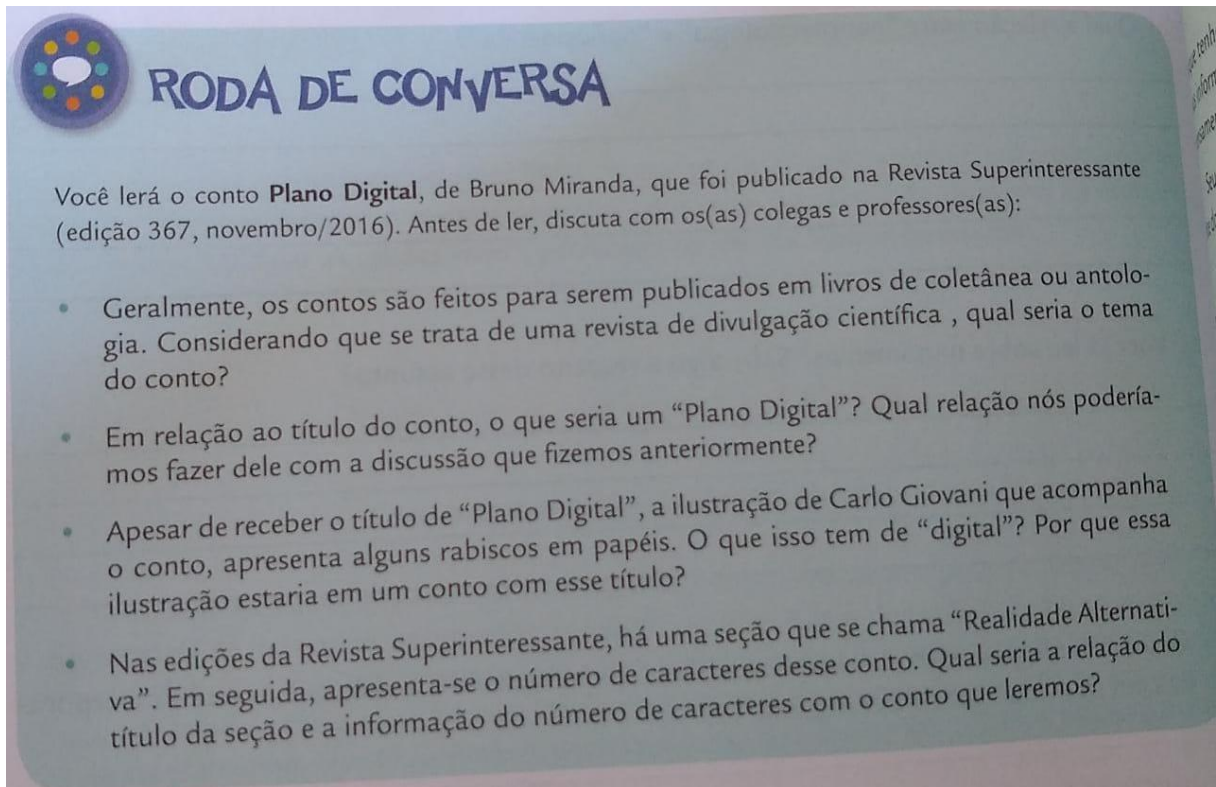
Realizar antecipações a respeito do conteúdo do texto, utilizando o repertório pessoal de conhecimento sobre o tema/assunto, gênero, autor, época de produção, conteúdo e tipo de linguagem empregada no título, portador e veículo de publicação, verificando ao longo da leitura se as antecipações realizadas se confirmaram ou não (São Paulo, 2019a, p. 97).

A primeira aula se iniciou com a apresentação do pesquisador. A professora, de forma sucinta, novamente, abordou sobre a proposta de pesquisa e começou a falar sobre como seriam divididas as atividades com os minicontos no Caderno da Cidade. Posteriormente, a professora leu com os estudantes o primeiro texto da atividade Pequena Grande Ideia - texto que fala sobre a nanotecnologia na sociedade - e pediu para que eles respondessem às questões. A correção ocorreu verbalmente sem grandes interferências dos alunos.

##### Aula 2 - Dia 16 de agosto de 2019

Na continuação da atividade 1, O Caderno da Cidade apresenta a leitura do texto Plano Digital, inicialmente, por meio de uma roda de conversa (Figura 11), cujo objetivo era antecipar a leitura do texto, despertando o conhecimento prévio dos alunos, acerca do que seria uma Revista Digital, qual seria o tema do conto, qual a ideia do título proposto, qual a relação da imagem com o título e um questionamento sobre a relação do número de caracteres do conto.

Figura 11 – Roda de conversa - Texto: Plano Digital



Fonte: São Paulo (2018, p. 70).

Após as primeiras impressões sobre o texto que seria lido, foi possível notar que assuntos que envolvem a tecnologia despertavam o interesse dos estudantes, pois com as respostas dadas, eles quiseram mostrar que sabiam sobre o que seria o termo digital:

*“Digital é tudo aquilo que deve ser atual, não antigo. Se haverá um plano, ele será virtual, ou seja, nada de escrever à mão”.* (Cecília - 9º B)

*“Revista de divulgação científica trata de assunto do virtual, da atualidade. É mais interessante”.* (Marcos - 9º A)

*“Na imagem, o autor rabiscou algumas palavras, isso significa que ele percebeu que digitar, no computador, é muito mais rápido”.* (Maicon - 9º A)

Após as discussões, iniciou-se a leitura silenciosa do texto e posteriormente a isso, veio a leitura compartilhada, que de acordo com Solé (1996, p. 118): “o professor e os alunos assumem – às vezes um, às vezes os outros – a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e de envolver os outros na mesma”. Desse modo, os alunos foram conduzidos a pensar sobre o texto, apresentando as suas impressões e discutindo, acerca do que antecipadamente previram na roda de conversa.



### Aula 3 - Dia 23 de agosto de 2019

#### Atividade 2 - Nanopoética: uma relação entre tecnologias digitais e literatura

##### Objetivo da atividade

Ler contos literários diversos (fantásticos, psicológicos, de mistério, policiais, de ficção científica, noir, entre outros) e crônicas, identificando a especificidade de sua organização interna, marcas linguísticas e de estilo (São Paulo, 2019a, p. 164).

A aula começa com a professora analisando os microcontos *Maioridade*, *Pedido Irrecusável* e *Boas-Vindas*, de Rodrigo Ciríaco, e pedindo para que respondessem às questões de interpretação.

##### ***Maioridade***

- *Peste! Já chega! Vou convocar seus pais agora.*

- *Então, chama. Pode chamar, prussôra. Desde que nasci num sei nada sobre eles.*

##### ***Pedido Irrecusável***

*Tio, me dá um conto?*

##### ***Boas-vindas***

- *Oi?*

- *Oi.*

- *Como cê chama?*

- *Maíra.*

- *Ah. Eu sou o Luan.*

- *Legal.*

- *De que escolas cê veio?*

- *Eu vim do CEU.*

- *Puuutz., meu. Que azar!*

- *Por quê?*

- *Por quê? Oxi... Bem-vindo ao inferno!*

Quando os estudantes tiveram contato com o primeiro texto, houve uma discussão acerca das questões sociais que o contexto despertava e um fato interessante foi levantado sobre o uso do termo “prussôra”. Segundo eles, quando o estudante fala desse jeito, denuncia-se mais ou menos a idade do indivíduo, sendo assim, o personagem foi considerado alguém bem jovem, fazendo com que a história trouxesse um lado mais triste, pois se tratava de uma criança. No último exercício da atividade, os estudantes tiveram que responder a uma questão sobre a diferença entre nanoconto e microconto, tendo como base os textos *Pedido irrecusável* e *Boas-Vindas*, de Rodrigo Ciríaco, assim como apresenta Figura 12:

Figura 12 – Diferenças entre microconto e nanoconto

- i) Se tivéssemos que diferenciar microconto de nanoconto, como você classificaria os textos de Ciríaco? Marque um “X” na coluna adequada e, em seguida, justifique o por quê:

	Microconto	Nanoconto	Justificativa
Pedido irrecusável			
Boas-vindas			

Fonte: São Paulo (2018, p. 84)

Os alunos não tiveram dificuldades em responder à questão, embora ainda não houvesse sido explanado o conceito de microconto e nanoconto. A resposta partiu, por meio da interpretação que fizeram dos prefixos utilizados nas palavras: -micro e -nano, desse modo, fazendo analogias com microchip e nanochip, termos que já eram conhecidos por eles.

#### Aula 4 - Dia 30 de agosto de 2019

##### Atividade 4 - Minicontos e outras literaturas nas redes sociais

###### Objetivo da atividade

Ler contos literários diversos (fantásticos, psicológicos, de mistério, policiais, de ficção científica, noir, entre outros) e crônicas, identificando a especificidade de sua organização interna, marcas linguísticas e de estilo (São Paulo, 2019a, p. 164).

A aula iniciou com a leitura realizada pela professora do conto: Como tudo começou: a história de Xerazad. Após a discussão do texto, a docente realizou uma roda de conversa, sugerida pelo Caderno da Cidade (São Paulo, 2018, p. 96), abordando os seguintes apontamentos:

- *Que outras versões dessa história você conhece? Indique-as para os(as) colegas de classe.*

Em todas as turmas, os alunos já tinham ouvido falar da história, mas apenas tinham assistido desenhos sobre o livro ou acompanhando uma novela, apresentada pela TV Bandeirantes, com o título Mil e uma noites;

- *Em que se aproximam ou se distanciam?*  
Não foram apresentadas informações a respeito do enredo, e sim, sobre a grafia do nome da personagem. Disseram que já tinha visto escrever: Cherazadi (como na novela) e Sherazade em desenhos;
- *Que elementos da cultura árabe você consegue perceber o texto?*  
Principais elementos apresentados pelos alunos foram as palavras: sultão e o nome das personagens, que segundo eles, tinham nome árabes: Massud, Xazaman, Xariar e Xerazad;
- *A literatura tem o poder de nos fazer viajar no tempo e no espaço sem sairmos do lugar. Que outros espaços e tempos você conheceu enquanto lia “A História da Xerazad?”*  
Em especial, os estudantes retrataram sobre o palácio do sultão;
- *Em relação ao papel da mulher naquela sociedade: como ela é/era vista?*  
As discussões foram bem afloradas nessa questão. As meninas defenderam que a mulher era vista como um objeto descartável que apenas servia para atender aos desejos do sultão. Na turma do 9º C, as meninas disseram que essa “coisa” de mulher ser escrava no passado, já não existe mais. Hoje, elas têm a Lei Maria da Penha. Sobre essa temática, a professora e o pesquisador decidiram discutir sobre o tema Violência sobre a mulher que gerou uma discussão bem calorosa;
- *Como é hoje a sociedade em que vivemos?*  
Como as turmas já começaram a falar a respeito dessa temática na pergunta anterior, a professora resolveu não a abordar novamente;
- *Você já assistiu a filmes, desenhos e/ou animações com um enredo parecido? Pode indicar?*  
Foi citada a novela e desenhos animados;
- *Que histórias a Xerazad teria contado para o sultão? Você conhece alguma?*  
As turmas não souberam indicar nenhuma história.

Após isso, a professora pediu para que os estudantes respondessem às questões de interpretação do texto e as corrigiu, como de costume, coletivamente. Dentre as questões, vale ressaltar a número 7 que analisava o microconto: Fim de Papo, de Antônio Carlos Secchim:

**Fim de papo**

Na milésima segunda noite,  
Sherazade degolou o sultão

Um ponto significativo nessa atividade foi o posicionamento dos alunos em relação ao final do microconto, alguns disseram que o final foi surpreendente e que a decisão de Sherazade foi a mais acertada, pois quem garantiria que o sultão não a mataria. Outros questionaram o final dizendo que para o microconto ser de fato uma releitura, era necessário que fosse mantida a ideia original. Nesse momento, o pesquisador explicou sobre a importância de ser original e criativo na produção de microcontos, porque é nessa ruptura de enredo que o texto chama a atenção do leitor e se torna singular.

### **Aula 5 - Dia 06 de setembro de 2019**

A aula começou com a professora pedindo aos alunos que lessem a reportagem *Microcontos na era do Twitter*, de Samir Mesquita, depois os estudantes deveriam colocar as informações mais relevantes apresentadas pelo texto sobre minicontos. Em seguida, a professora realizou a leitura do microconto 86, de Dalton Trevisan, e pediu para que respondessem às questões sobre quais características narrativas estavam presentes no texto (narrador, espaço, tempo e personagens).

Após a análise do microconto 86, a professora sugeriu que o pesquisador entrevistasse, analisando outro texto. Desse modo, foi proposto aos estudantes, que tentassem encontrar os mesmos elementos da narrativa pedidos para o texto de Trevisan. Para isso, optou-se em analisar um nanoconto de Phil Skversky<sup>28</sup>:

*“Alzheimer: conhecer novas pessoas todos os dias”.*

Por mais que tentassem, os estudantes não conseguiram averiguar onde, no texto, se encontravam esses elementos. Desse modo, o pesquisador, inicialmente, questionou-os a respeito da temática do texto, alguns não sabiam ao certo o que era Alzheimer; após a explicação, todos disseram que haviam entendido o nanoconto. Embora tenham assimilado o enredo, ainda havia um desafio a fazer, como identificar marcas de narratividade nesse texto?

Sem resposta ao questionamento, o pesquisador explicou que, apesar de a grande parte dos nanocontos ter características narrativas, o gênero pode ser construído com uma proposta diferente. Nesse caso, o autor não buscou contar uma história, mas conceituou a doença como se tivesse explicando, de forma mais prática, uma de suas sequelas. Assim sendo, vale ressaltar, conforme Lima (2014), que uma análise do gênero, por critérios preestabelecidos, não permite

---

<sup>28</sup>Disponível em: <https://www.revistabula.com/1787-30-contos-de-ate-100-caracteres>. Acesso em: 02 abr. 2020.

identificar as diferenças internas do texto. Esse momento de discussão foi essencial para que os alunos entendessem a liberdade que há na construção de minicontos em relação aos elementos narrativos.

### **Aula 6 - Dia 13 de setembro de 2019**

Atividade 5 - Para pensar o microconto: a língua em análise

#### Objetivo da atividade

Ler contos literários diversos (fantásticos, psicológicos, de mistério, policiais, de ficção científica, noir, entre outros) e crônicas, identificando a especificidade de sua organização interna, marcas linguísticas e de estilo (São Paulo, 2019a, p. 164).

A aula 6 foi dividida em dois momentos, um de leitura e interpretação de texto e outro de análise linguística - orações coordenadas. Desse modo, o pesquisador apenas participou da aula de leitura, dispensando acompanhar os estudos gramaticais, visto que se tratava de um tema fora do objeto de pesquisa.

A aula iniciou com a leitura do miniconto *Ícaro*, de João Gilberto Noll, e depois com o conto *Teseu e o Minotauro, Dédalo e Ícaro*, de Paulo Sérgio de Vasconcellos. Acreditando que os seus alunos não entenderam a relação intertextual entre os textos, a docente decidiu iniciar com a leitura do conto para depois ler o miniconto, pois, para que os estudantes compreendessem o texto de Noll, era necessário que eles soubessem a quem ele se referia.

### **Aulas 7 e 8 - Dias 20 e 27 de setembro de 2019**

Atividade 6 - Como você, o(a) autor(a)!

#### Objetivo da atividade

Produzir, a partir de repertório prévio, minicontos, utilizando o registro literário, mantendo a progressão temática, a coesão e a coerência do texto, além de considerar as características da situação comunicativa. (São Paulo, 2019a, p. 166).

A aula 7 iniciou a parte de produção escrita do miniconto. A professora explicou para os alunos que os textos produzidos fariam parte da pesquisa e também seriam inscritos no Concurso de Antologia de Contos, promovido pela Prefeitura Municipal de São Paulo. Posto isso, a professora começou a explicar passo a passo como seria realizada essa produção.

Como a professora já havia mencionado o objetivo da produção dos minicontos, ela abriu uma discussão sobre o tema que seria abordado nesses textos. A partir da leitura do texto das Mil e uma noites, os estudantes sugeriram a ideia de se produzir minicontos baseados em

contos de fadas ou histórias infantis, o que foi acatado pela professora. Contudo, o pesquisador sugeriu que os estudantes também pudessem escrever textos que fugiam desse gênero, valendo do pressuposto de que cada aluno poderá escrever, de acordo com temas que considerar relevante.

Após esses combinados, a professora passou a explicar aos estudantes de que forma eles planejarão o seu texto, priorizando que o miniconto deveria corresponder a alguns requisitos: não era necessário título; os alunos deveriam expor em seus textos a parte mais significativa, ou seja, o clímax da história em que se embasariam; os textos não poderiam ser escritos com mais de cinco linhas e deveriam apresentar os elementos narrativos: narrador, personagem, enredo, tempo e espaço. Em seguida, a professora pediu para que os estudantes começassem a produzir os seus textos e entregassem antes da aula do dia 27/09, para que pudesse corrigir antes da revisão.

Na aula 8, a professora trouxe os textos corrigidos e pediu para que os alunos realizassem a correção e passassem o texto a limpo. Após isso, abriu espaço para a leitura e discussão dos temas abordados. Para encerrar a sequência do Caderno, a docente pediu para que os estudantes expressassem sua opinião a respeito do miniconto. A grande maioria considerou o miniconto muito fácil de fazer, apesar da brevidade textual e gostariam de produzir novos textos com temáticas diferentes. Estiveram presentes, nessa última aula, 71 alunos, e dentre esses, foram entregues 62 minicontos, sendo: 25 do 9º A, 18 do 9º B e 19 do 9º C. As apresentações de alguns textos produzidos, assim como suas análises, serão realizadas, posteriormente. Finalizada a sequência didática do Caderno da Cidade, passou-se a aplicação da oficina de minicontos.

#### 4.6 DETALHAMENTO DA PROPOSTA DE OFICINA DE MINICONTOS

A seguir (Quadro 8), apresentam-se os dados da oficina de produção escrita de minicontos desenvolvida com os estudantes dos 9ºs anos:

Quadro 8 – Oficina de Minicontos

<b>Período</b>	De agosto a outubro de 2019 <sup>29</sup>
<b>Público-alvo</b>	Alunos do 9º ano
<b>Local</b>	EMEF Prof. <sup>a</sup> Nilce Cruz Figueiredo
<b>Objetivos</b>	1. Colaborar para o desenvolvimento da leitura e interpretação de texto; 2. Incentivar atividades de produção oral; 3. Trabalhar com temas que envolvem situações do cotidiano dos estudantes; 4. Contribuir para o desenvolvimento da produção escrita de minicontos.
<b>Justificativa</b>	Na correção convencional das produções textuais, busca-se identificar se os alunos correspondem a determinadas marcas discursivas e estruturais contidas em minicontos, deixando à deriva indícios que marcam a sua autoria: seu estilo, sua capacidade de revisão, quebras de escrita etc.
<b>Ementa</b>	<i>Contextualização</i> - Apresentação da proposta de oficina e do gênero a ser trabalhado; <i>Tematização</i> - abordagem do tema que será subsídio para a produção de minicontos; <i>Planejamento</i> - etapas para a produção dos minicontos; <i>Textualização</i> - produção escrita e <i>Revisão</i> .

Fonte: Elaborado pelo autor.

A oficina de produção escrita de minicontos ocorreu em quatro aulas divididas em dois dias (04/10 e 11/10/2019), após o encerramento das atividades do Caderno da Cidade. Baseando-se nos cinco operadores fundamentais da produção de texto escrito, sugeridos pelo Currículo da Cidade, a oficina foi dividida nas seguintes etapas: contextualização, tematização, planejamento, textualização e revisão, descritas a seguir:

### **Aula (04/10) - Etapas**

#### **1ª Etapa - Contextualização**

A etapa da contextualização buscou apresentar quais eram os objetivos da oficina, exemplificando que, embora eles já tivessem trabalhado com o gênero miniconto, nesse novo projeto, haveria a escolha de outros temas norteadores às suas produções.

#### **2ª Etapa: Tematização**

Na atividade proposta pelo Caderno da Cidade, os estudantes tiveram que realizar a produção de minicontos, por meio de textos que foram lidos durante o capítulo. Para a oficina, o miniconto deveria ser produzido a partir de notícias. Desse modo, o processo de tematização se deu por meio da leitura de duas notícias retiradas do site Sensacionalista, conforme a Figura 13 e a Figura 14, a seguir:

<sup>29</sup>O período de agosto a outubro engloba as atividades sugeridas pelo Caderno do aluno e a Oficina de minicontos.

Figura 13 – Notícia 1

### 5 Brasileiro mostra tataravós portugueses para pedir folga durante Portugal x Espanha no trabalho

Fanático por futebol, Douglas Santos Pereira, de 20 anos, perguntou a seus familiares sobre sua árvore genealógica e descobriu que seus tataravós são portugueses. Com essa informação e algumas fotos de álbuns de família, o jovem pediu folga no trabalho para poder assistir ao jogo Portugal x Espanha na Copa do Mundo. “É o primeiro grande jogo da Copa, e como quase todos os outros, é impossível assistir porque o horário é no meio do expediente”, contou. Seu chefe, entretanto, não aceitou o pedido e revelou que nem nos jogos do Brasil irá liberar seus funcionários. Alguns brasileiros que repetem há anos que pretendem deixar o Brasil para morar em Portugal também pediram liberação no trabalho para assistir ao jogo. Porém, apenas Sérgio Rodrigues conseguirá assistir ao jogo, já que foi demitido após fazer o pedido ao seu chefe.

Fonte: Site Sensacionalista<sup>30</sup>

Figura 14 – Notícia 2

### Vendedores de guarda-chuva darão curso a meteorologistas de como prever chuva



O sindicato dos vendedores de guarda-chuva resolveu prestar um serviço à população e expandir seus conhecimentos. O representante dos vendedores informou nessa semana que enviarão alguns de seus ambulantes para ministrar cursos para os meteorologistas de todo o país.

O objetivo do curso é esclarecer o questionamento dos profissionais do tempo. Afinal, até hoje eles ficam intrigados porque sempre que o tempo fecha uma nuvem de vendedores de guarda-chuva aparece.

A notícia que já se espalhou em todas as regiões causou verdadeiro alvoroço. Principalmente nas emissoras de TV que estão dispostas a pagar o preço para que seus meteorologistas aprendam a prever a chuva tão bem quanto um vendedor de sombrinhas e guarda-chuvas.

Alguns caciques responsáveis pelas famosas danças da chuva também estão dispostos a ajudar.

O próximo passo do sindicato será implantar um curso de designer de moda para atualizar as estampas de sombrinhas. Até agora eles utilizavam os mesmos designers de edredons, mas com o mercado sempre mais exigente, os vendedores viram a necessidade de uma reciclagem.

Como podem ver, uma verdadeira tempestade de mudanças.

Fonte: Site Sensacionalista<sup>31</sup>

O site Sensacionalista tem como característica publicar notícias fictícias a respeito de assuntos contemporâneos. Desse modo, a proposta com a leitura dos textos era fazer com que os estudantes, ao analisarem os seus conteúdos, percebessem que se tratavam de *fake news*. Na discussão do primeiro texto, os alunos não conseguiram notar que a notícia era falsa, apenas

<sup>30</sup>Disponível em: <https://www.sensacionalista.com.br/2018/06/15/brasileiro-mostra-tataravos-portugueses-para-pedir-folga-durante-portugal-x-espanha-no-trabalho>. Acesso em: 07 abr. 2020.

<sup>31</sup>Disponível em: <https://www.sensacionalista.com.br/2018/06/15/vendedores-de-guarda-chuva-darao-curso-a-meteorologistas-de-como-prever-chuva>. Acesso em: 07 abr. 2020.



consideraram um absurdo o pedido do funcionário e proferiram alguns apontamentos, como: “*Se fosse assim, todos nós teríamos o direito, somos descendentes de portugueses também*”; “*Quem garante que essa foto é mesmo da família dele?*”. Já na segunda notícia, os estudantes perceberam claramente de que se tratava de uma *fake news*. A situação lhes pareceu absurda, pois era claro que os meteorologistas tinham muito mais conhecimento sobre os efeitos climáticos do que os vendedores de guarda-chuva.

Após encerradas as contribuições dos estudantes, a respeito dos textos, o pesquisador voltou ao texto inicial e perguntou se eles também o consideravam *fake news*. Alguns alunos ficaram balançados em dizer que também se tratava de uma notícia falsa, mas acabaram concordando com a maioria de que era verídico o que o texto retrata. Apesar de o texto, para muitos leitores ser claramente uma notícia falsa, os estudantes não perceberam. Posto isso, o pesquisador refletiu que o tema abordado no texto 1 se tratava de algo que despertava mais interesse do que era mencionado no outro texto, pois ao perguntar qual texto eles mais gostaram, o primeiro foi o mais escolhido.

Desse modo, foi possível ponderar que os estudantes justificaram a verdade àquele que tratava de um assunto, pelo qual eles mais se identificavam, o futebol. Acreditavam que seria possível fazer qualquer coisa, por mais desatina que fosse, para assistir a uma partida de seu país na Copa do Mundo. Assim sendo, o fato de acreditar em uma notícia falsa vem ao encontro do que o indivíduo legitima como verdade, ele se vale de suas crenças preexistentes ao analisar uma nova informação, o que Plous (1993) conceitua como viés da confirmação. Após revelado o status de arteirice dos textos, foram apresentados, a seguir, dois minicontos<sup>32</sup> que retratavam a respeito das notícias que leram.

#### ***A derrota Lusitana***

*Na véspera do jogo Portugal e Espanha, reivindicou sua nacionalidade europeia ao chefe. Assistiu ao jogo, mas acabou tirando férias contínuas.*

#### ***E a previsão do tempo para hoje...***

*De manhã, ouviu a moça da TV dizer:*

*\_ Céu limpo, sem pancadas de chuvas e muito sol.*

*No almoço, o velho camelô gritava em seu ouvido:*

*Olha o guarda-chuva, sinhô! Tem previsão de chuva, hoje!*

*No fim da tarde, constatou: - Eu devia ter ouvido a voz da experiência.*

A ideia em apresentar os minicontos elaborados por meio das notícias lidas teve o objetivo de antecipar qual seria a consigna da produção de texto que fariam: *Escolha uma notícia de seu interesse e escreva um miniconto que faça referência a ela. Para isso, é*

<sup>32</sup>Textos elaborados pelo pesquisador.

*necessário que essa notícia seja bastante conhecida para que o leitor possa entender a referência.* Dentre os temas escolhidos pelos alunos, destacam-se a acusação de assédio sofrida por Neymar, o presidente Bolsonaro e o genocídio ocorrido em uma escola pública na cidade de Suzano.

## **Aula - (11/10) - Continuação das etapas**

### **3ª Etapa: Planejamento**

A terceira etapa foi contemplada, por meio dos seguintes apontamentos:

- 1) Inicialmente, escolha se você deseja escrever um nanoconto, microconto ou um miniconto;
- 2) Ao escolher a sua notícia, lembre-se que você deve levar em consideração o momento de maior conflito, ou seja, seu texto precisa conter, em evidência, o fato mais curioso ou problemático da notícia original;
- 3) Seu texto pode ser narrativo, ou seja, conter personagem, narrador, tempo, espaço e enredo ou você poderá escrevê-lo sem ser preocupar com tais elementos, mas mantendo o contexto da notícia em que se baseou;
- 4) Antes de produzir o seu texto, faça um rascunho. Esse procedimento é essencial para ajudá-lo a organizar suas ideias;
- 5) Conforme a consigna, você deve escolher uma notícia que seja de conhecimento público, caso contrário, o seu leitor não conseguirá estabelecer a referência entre os textos;
- 6) Não se esqueça do título.

### **4ª Etapa: Textualização**

O processo de textualização é o momento de escrita do texto. Os textos foram escritos em sala de aula com a supervisão do pesquisador e da docente.

### **5ª Etapa: Revisão**

A revisão dos textos foi, inicialmente, realizada individualmente, com o preenchimento de uma tabela cedida aos estudantes (Tabela 4). Após a verificação e a correção docente, os alunos realizaram a versão final do texto e entregaram os minicontos.

Tabela 4 – Critérios de revisão individual da produção escrita de Minicontos

Check	Recursos linguístico-discursivos
	Concisão, isto é, o poder de síntese. Do latim, o significado estaria próximo à “arte de cortar”.
	Intertextualidade ou, em outras palavras, a relação direta ou indireta que se estabelece com outros textos.
	Criatividade - a ação de (re)criar algo por meio de outros discursos e textos.
	Emprego de linguagem simples, direta e extremamente informal.
	Recorte preciso de um momento que significa muito, mas com poucas palavras.
	Uma prosa simples, cuidadosa e precisa, cujas sugestões permitem mais de uma interpretação.

Fonte: (São Paulo, 2018, p. 118).

Os textos produzidos na atividade com o Caderno da Cidade e os da Oficina de Minicontos serão detalhados e analisados no próximo capítulo.

## 5 O CORPUS DA PESQUISA

O presente capítulo presta-se a detalhar a configuração do *corpus* da presente pesquisa, composto de 80 textos, produzidos a partir das atividades desenvolvidas pelo Caderno da Cidade e da Oficina de Minicontos.

Assim, para fins de organização do capítulo, no que segue primeiramente, será apresentado um panorama dos textos confeccionados para as atividades do *Caderno da Cidade* e, posteriormente, os resultantes da Oficina de Minicontos.

### 5.1 MINICONTOS RELATIVOS À PROPOSTA DO CADERNO DA CIDADE

Do *Caderno da Cidade*, resultaram 58 textos, todos manuscritos e redigidos em ambiente escolar. A proposta de produção de texto tinha como objetivo a produção de minicontos baseados na história das Mil e uma noites<sup>33</sup>. Contudo, a pedido dos estudantes, a proposta foi modificada e foram aceitos textos que tivessem como temática uma releitura de contos de fadas ou de histórias infantis.

Num primeiro momento, optou-se em não determinar a quantidade de caracteres para a produção dos textos, todavia, era necessário que todos escrevessem no máximo uma página. Para fins de classificação dos textos, consideraram-se nanocontos, os textos produzidos com até 100 caracteres; microcontos, 150 caracteres; e miniconto, acima de 150. A Tabela 5 demonstra a quantidade de textos por essa classificação.

Tabela 5 – Classificação dos textos produzidos por número de caracteres

<b>Classificação</b>	<b>Quantidade</b>
Minicontos	12
Microcontos	28
Nanocontos	18

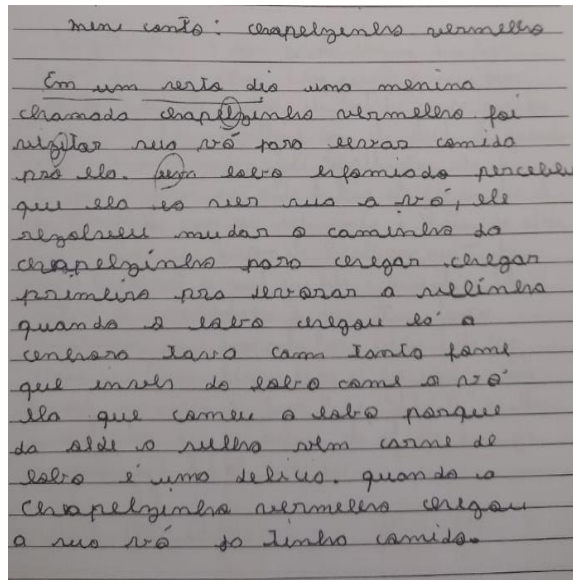
Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

Para chegar ao número final de 58 textos, três foram descartados, pois, dos 61 textos produzidos, três deles estavam em desacordo com a proposta, assim como se lê no Quadro 9, no Quadro 10 e no Quadro 11, a seguir. Neles, leem-se: uma releitura da história da Chapeuzinho Vermelho, baseada no conto Chapeuzinho Azul de José Roberto Torero (Quadro 9), a cópia de um miniconto, disponível na internet, produzido pelo mesmo aluno (Quadro 10)

<sup>33</sup>Vide Anexo D.

e uma cópia da história A vaca e os abacates de Alan Augusto Falei Lopes e Guilherme Mourão Costa (Quadro 11).

Quadro 9 – Texto produzido por Maicon (9º A)



Mini conto: Chapelzinho vermelho

- 1 Eu um certo dia uma menina
- 2 chamada Chapelzinho vermelho foi
- 3 visitar sua vó para levar comida
- 4 pra ela. um lobo esfomeado percebeu
- 5 que ela ia ver sua a vó, ele
- 6 resolveu mudar o caminho do
- 7 chapelzinho para chegar chegar
- 8 primeiro pra devorar a velhinha
- 9 quando o lobo chegou lá a
- 10 cenoura tava com tanta fome
- 11 que invés do lobo come a vó
- 12 ela que comeu o lobo porque
- 13 da (illegível) vem carne de
- 14 lobo é uma delícia. quando o
- 15 Chapelzinho vermelho chegou
- 16 a sua vó já tinha comido

Fonte: Manuscrito da pesquisa, transcrito pelo pesquisador.

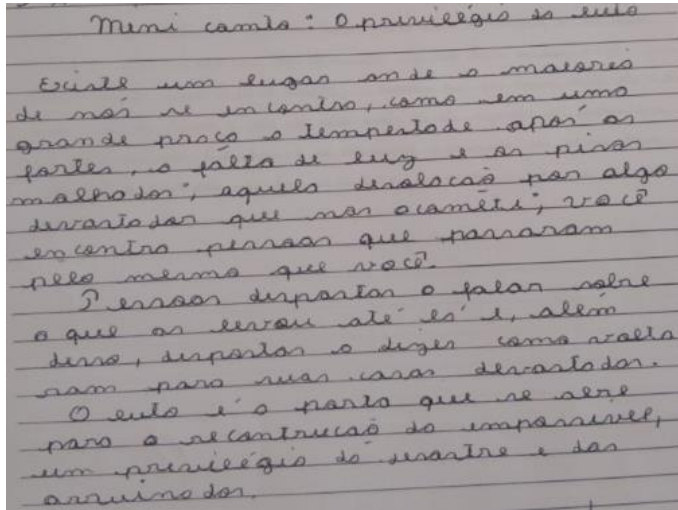
O que se observou no texto transcrito no Quadro 9 foi que o aluno não atende à proposta e busca trazer elementos do texto original para o seu. Ele evoca uma reescrita do conto Chapeuzinho Azul, de José Roberto Torero, que foi lido pela professora no bimestre anterior à atividade. Como o conjunto dos textos analisados é formado exclusivamente por textos, cujo propósito era buscar novas releituras ou ideias originais baseadas em contos infantis, considerou-se que o manuscrito não atendia, por completo, às perspectivas da atividade.

O que se observa no texto é a reescrita do conto, trazendo os elementos que o aluno considerou como mais relevantes. Nas linhas de 1 a 8, ele tenta construir, inicialmente, a reescrita da versão clássica da Chapeuzinho Vermelho. A partir da linha 9, ele modifica o roteiro da história e se compara à história da Chapeuzinho Azul, em que a velhinha come o lobo.

O final da história (linhas 15 e 16) denota algo interessante: “*Chapelzinho vermelho chegou*” e “*a sua vó já tinha comido*”. Na história da Chapeuzinho Azul, a vovó e a sua neta eram parceiras de uma estratégia para enganar os lobos e, no final, comê-los. É possível notar que o texto reescrito sugere uma nova versão para a história, pois a vovó assava o lobo e esperava a Chapeuzinho para comer. Nesse caso, o aluno não deixa claro o que aconteceu com a Chapeuzinho, ela demorou tanto que a vovó comeu o lobo sozinha? Ela tentaria evitar que a vovó comesse o lobo? Embora haja esse final que gera dúvidas no leitor, o texto se manteve

quase em toda sua plenitude como uma cópia de textos originais, por esse motivo, foi descartado como objeto de investigação.

Quadro 10 – Segundo texto produzido por Maicon (9º A)

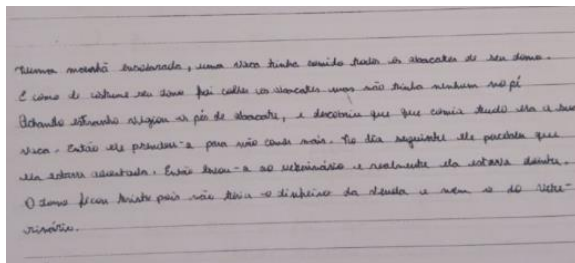


- Mini conto: O privilégio do luto
- 1 Existe um lugar onde a maioria
  - 2 de nós se encontra, como em um
  - 3 grande praça a tempestade. após as
  - 4 fortes, a falta de luz e os pisos
  - 5 molhados; aquela desolação por algo
  - 6 devastador que nos acometei; você
  - 7 encontra pessoas que passavam
  - 8 pelo mesmo que você.
  - 9 Pessoas despostas o falar sobre
  - 10 o que as levou até lá e, além
  - 11 disso, despostas a dizer como volta-
  - 12 ram para suas casas devastadas.
  - 13 O luto é a porta que se abre
  - 14 para a reconstrução do impossível,
  - 15 um privilégio (ilegível) desastre e das
  - 16 arruinador.

Fonte: Manuscrito da pesquisa, transcrito pelo pesquisador.

O segundo texto produzido pelo aluno foi descartado, pois consistia em uma cópia do miniconto: O privilégio do luto, de Gui Louback<sup>34</sup>, escrito no site minicontos.me.

Quadro 11 – Texto produzido por Laryssa (9ºB)



- 1 Numa manhã ensolarada, uma vaca tinha comido todos os abacates de seu dono.
- 2 E como de costume seu dono foi colher os abacates mas não tinha nenhum no pé
- 3 Achando estranho vigiou os pés de abacate, e descobriu que que comia tudo era a sua
- 4 vaca. Então ele prendeu-a para não comer mais. No dia seguinte ele percebeu que
- 5 ela estava adoentada. Então levou-a ao veterinário e realmente ela estava doente.
- 6 O dono ficou triste pois não teria o dinheiro da venda e nem o do vete-
- 7 rinário.

Fonte: manuscrito da pesquisa, transcrito pelo pesquisador.

O texto transcrito no Quadro 11, consiste em uma cópia do conto *A vaca e os abacates*, de autoria de Alan Augusto Falei Lopes e Guilherme Mourão Costa.

<sup>34</sup>Disponível em: <https://minicontos.me/o-privil%C3%A9gio-do-luto-93940440f12e>. Acesso em: 06 ago. 2020.

Desconsiderando os três textos, os demais atendiam à proposta de produção textual, tendo, em sua grande maioria, a ver com contos de fadas, contudo, houve produções que fugiram a esse estereótipo e que mereceram destaque. A Tabela 6 ilustra os principais temas dos textos que serão analisados, provenientes do Caderno da Cidade.

Tabela 6 – Temas dos minicontos produzidos na sequência didática do Caderno da Cidade

<b>Textos baseados em contos infantis</b>	<b>Quantidade</b>
A Bela adormecida	6
A Bela e a Fera	1
A pequena sereia	3
Branca de Neve	1
Cachinhos Dourados	1
Chapeuzinho Vermelho	9
Cinderela	6
João e Maria	4
Os três porquinhos	6
Pinóquio	6
Rapunzel	10
<b>Temas diversos</b>	<b>Quantidade</b>
Adão e Eva	1
Infeliz Natal	1
Greta Thunberg	1
Obesidade	1
Trem bala	1

Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

Dos textos que se basearam em contos infantis, apresentados na Tabela 6, nenhum deles apresentou a história como no texto original, ou seja, os estudantes aproveitaram o contexto da história para abordarem temáticas que estavam mais próximas de suas realidades, passando por conflitos amorosos, questões financeiras e até satirizando o conto original.

Após a análise preliminar dos textos produzidos a partir do Caderno da Cidade, percebeu-se certa recorrência temática. A Tabela 7, a seguir, apresenta o agrupamento obtido neste esforço de agrupamento preliminar.

Tabela 7 – Agrupamento temático do Caderno da Cidade

Temáticas	Quantidade
<b>Tecnologia e contemporaneidade</b>	7
<b>Questões sociais</b>	22
<b>Apelo aos sentimentos das personagens</b>	29

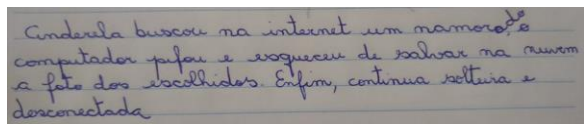
Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

Posto isso, para que o leitor tenha maior familiaridade com os textos do *corpus*, no que segue, demonstra-se um exemplo de texto de cada uma das temáticas abordadas pelos participantes da pesquisa.

#### ➤ Exemplo 1 - Tecnologia e contemporaneidade

Textos que denotam fatos ou coisas relacionadas à tecnologia ou situações próximas da realidade atual.

Quadro 12 – Texto produzido por Cecília (9º B)

	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Cinderela buscou na internet um namorado, o</li> <li>2 computador pifou e esqueceu de salvar na nuvem</li> <li>3 a foto dos escolhidos. Enfim, continua solteira e</li> <li>4 desconectada</li> </ol>
---	--

Fonte: Manuscrito da pesquisa, transcrito pelo pesquisador.

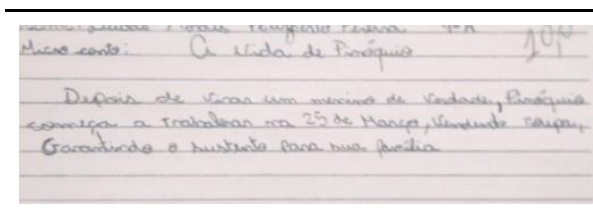
O texto aborda uma temática bastante presente nos dias atuais: a busca de relacionamentos amorosos, a partir de sites ou aplicativos de namoro, o que já é apresentado na primeira linha: “Cinderela buscou na internet um namorado [...]”. Em seguida, a autora já faz uma alusão a um problema bastante comum sofrido pelos usuários dos meios digitais: a quebra ou falha de equipamentos, quando menciona na linha 2: “computador pifou [...]”. Além disso, insere mais uma problemática que faz referência aos usuários descuidados que não salvam seus arquivos em: “e esqueceu de salvar na nuvem”. Por fim, traz o elemento de tristeza e frustração, por não ter um namorado, em decorrência da falha tecnológica e seu descuido.



### ➤ Exemplo 2: Questões sociais

Nos 22 textos que tratam de temáticas sociais, encontram-se aqueles cujos personagens vivenciam situações de conflito social, como se lê no exemplo, a seguir:

Quadro 13 – Texto produzido por Lucas (9ºA)

	<p>A vida de Pinóquio</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 Depois de virar um menino de verdade, Pinóquio</li> <li>2 começa a trabalhar na 25 de Março, vendendo roupa,</li> <li>3 Garantindo o sustento para a sua família</li> </ol>
---	--

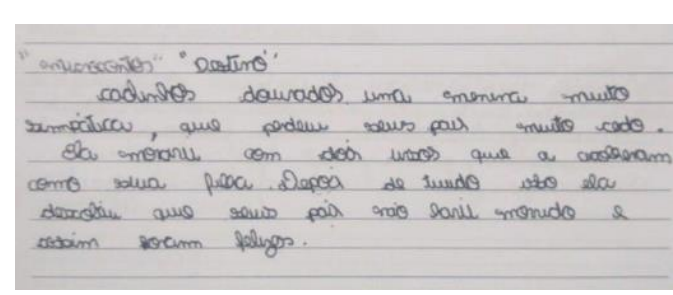
Fonte: Manuscrito da pesquisa, transcrito pelo pesquisador.

No texto, observa-se a menção a elementos que compõem a situação de trabalho e a realidade social, que o personagem Pinóquio vive. O autor ilustra, inicialmente, que o fato de Pinóquio ter se tornado um menino, abriu o horizonte para novas realidades, que seriam trabalhar na 25 de março, conhecida rua do comércio popular do centro da cidade de São Paulo. A seguir, especifica qual o ofício do menino: vendedor de roupas e expõe o seu objetivo de garantir o sustento de sua família.

### ➤ Exemplo 3: Apelo aos sentimentos das personagens

Nessa temática, apareceram os minicontos cujo conflito principal são situações amorosas não resolvidas ou conflitos pessoais. Observou-se que, dentre os textos que tratam desta temática, uma parte significativa buscou apresentar sentimentos mais negativos, como: angústia, medo, sofrimento etc.

Quadro 14 – Texto produzido por Rayanne (9º A)

	<p>Destino</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 cachinhos dourados, uma menina muito</li> <li>2 simpática, que perdeu seus pais muito cedo.</li> <li>3 Ela morou com dois ursos que a acolheram</li> <li>4 como sua filha. Depois de tudo isso ela</li> <li>5 descobriu que seus pais não havia morrido e</li> <li>6 assim foram felizes</li> </ol>
---	---

Fonte: manuscrito da pesquisa, transcrito pelo pesquisador.

Dentre os recursos utilizados para despertar a emoção no leitor, destacam-se a caracterização da protagonista realizada de maneira a despertar empatia (“uma menina muito

simpática”, nas linhas 1 e 2, a explicitação de eventos traumáticos em sua vida (ter perdido os pais muito cedo, linha 2) e o uso de “Depois de tudo isso” (linha 4), que traz uma retomada do sofrimento que teve com a perda de seus pais e o fato de ter sido cuidado por dois ursos, antecipando o final feliz da história, quando descobre que os pais não haviam morrido e pôde assim ser feliz.

## 5.2 AS PRODUÇÕES TEXTUAIS DA OFICINA DE MINICONTOS

Os minicontos que foram produzidos para a Oficina de Minicontos totalizaram 22 textos. Diferentemente da proposta anterior, foi decidida uma quantidade limitada de linhas para a produção do texto (9 linhas)<sup>35</sup>. Desse modo, os textos produzidos, foram caracterizados em cinco nanocontos e 17 microcontos. Tabela 8, a seguir, destaca os temas dos textos produzidos na oficina:

Tabela 8 – Textos produzidos para a Oficina de Minicontos

<b>Tema das notícias</b>	<b>Quantidade de versões finais</b>
Assalto ao Banco Central de Fortaleza	1
Corrupção	1
Copa de 2014	1
Dias dos Pais (Futebol)	1
Assassinato do ator Rafael Miguel	1
Desemprego	1
Vacinação	1
Chacina em uma escola de Suzano	2
Acusação de assédio contra Neymar	5
A facada de Bolsonaro	1
Aquecimento Global	1
Feminicídio	1
Princesa Diana	1
Prostituição	1
Política	1

<sup>35</sup>Vide Anexo E.

Exibicionismo	1
Brumadinho	1

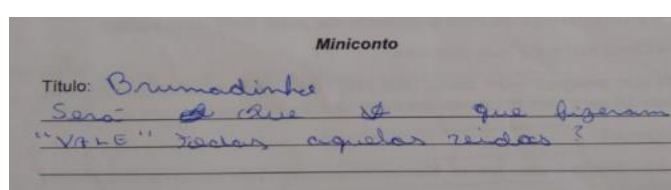
Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

Nessa sequência didática, a sugestão de produção escrita era desenvolver um miniconto, a partir de notícias. Dada essa liberdade de tema, as notícias escolhidas pelos alunos revelaram, grosso modo, quais os estudantes consideravam mais relevantes para aquele momento.

Para surpresa do pesquisador e da professora, houve textos que se direcionaram a notícias mais antigas, como a Copa de 2014 e o roubo do Banco Central em Fortaleza, em 2005. Dos temas mais abordados, vale destacar a acusação de assédio vivida pelo jogador de futebol Neymar e o ataque a uma escola pública no município de Suzano.

Nos minicontos produzidos para a oficina, percebe-se uma evolução na produção dos estudantes, acerca da sua capacidade de síntese e do trabalho com a linguagem, visto que, por exemplo, a produção de nanocontos foi mais efetiva do que na atividade anterior, principalmente no que rege à qualidade do texto. Nos dois nanocontos, a seguir, observam-se tais características:

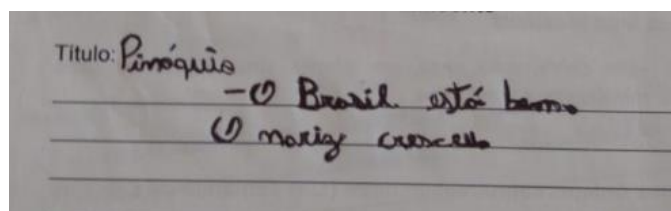
Quadro 15 – Nanoconto produzido por Kauan (9º A)



Brumadinho<sup>36</sup>  
1 Será Que o que fizeram  
2 “VALE” todas aquelas vidas?

Fonte: Manuscrito da pesquisa, transcrito pelo pesquisador.

Quadro 16 – Nanoconto produzido por Matheus (9º C)



Pinóquio  
1\_ O Brasil está bem.  
2 O nariz cresceu.

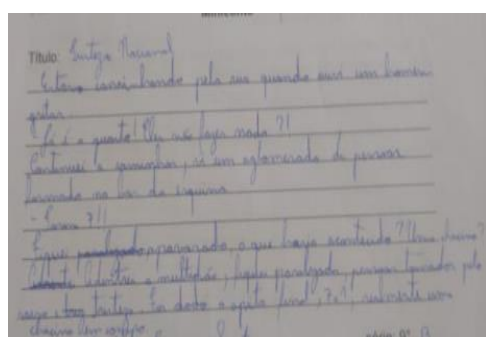
Fonte: manuscrito da pesquisa, transcrito pelo pesquisador.

<sup>36</sup>O miniconto foi selecionado para compor o livro Antologia de Contos do Ensino Fundamental, produzido pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo. SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Antologia de Contos do Ensino Fundamental**, São Paulo: SME/COPEP, 2019, p. 119.

Os nanocontos têm como tema discutir sobre problemas sociais, sendo que o primeiro traz um questionamento a respeito da tragédia ocorrida no interior de Minas Gerais, em que uma barragem, sob a responsabilidade da Vale do Rio Doce, cedeu na cidade de Brumadinho, causando inúmeras perdas, tanto humanas quanto materiais. Já o segundo, o autor, utiliza-se de um personagem de conto de fadas, que era a proposta da atividade anterior, para expressar sua opinião a respeito da situação do país.

Nos textos realizados na oficina, os alunos, em sua grande maioria, produziram seus minicontos, contando histórias baseadas no assunto das notícias escolhidas, assim como, exemplificado no Quadro 17. Todavia, houve produções em que os alunos usaram do recurso da linguagem jornalística na produção de seus textos, como a exposta no Quadro 18.

Quadro 17 – Microconto produzido por Ida (9ºA)



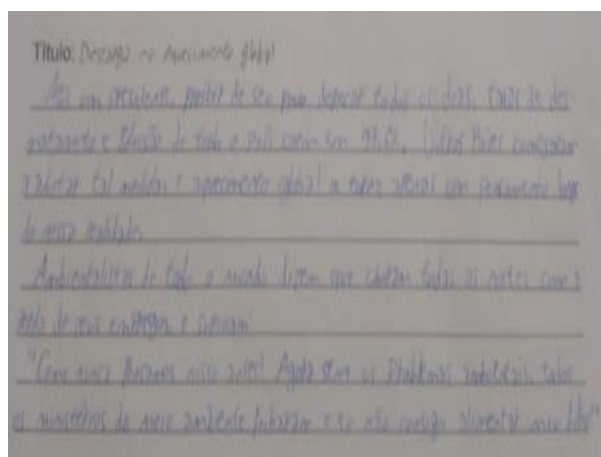
Tristeza Nacional<sup>37</sup>

- 1 Estava caminhando pela rua quando ouvi um homem
- 2 gritar:
- 3- Já é o quarto! Eles não vão fazer nada?
- 4 Continuei a caminhar, vi um aglomerado de pessoas
- 5 formado no bar da esquina
- 6 - Tomou 7!!
- 8 Fiquei apavorada, o que havia acontecido? Uma chacina?
- 9 Adentrei a multidão, fiquei paralizada, pessoas tomadas pela
- 10 raiva e tristeza. Foi dado o apito final, 7X1, realmente uma
- 11 chacina em campo.

Fonte: Manuscrito da pesquisa, transcrito pelo pesquisador.

<sup>37</sup>O miniconto foi selecionado para compor o livro *Antologia de Contos do Ensino Fundamental*, produzido pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo. SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Antologia de Contos do Ensino Fundamental**, São Paulo: SME/COPED, 2019, p. 117.

## Quadro 18 – Microconto produzido por Kaique (9º B)



Descarga no aquecimento global

- 1 Após um presidente, proibir de seu povo defecar todos os dias, taxas de des-
- 2 matamento e poluição de todo o país caem em 97,6%. Outros países começaram
- 3 a adotar tal medida, e aquecimento global se torna apenas um pensamento longe
- 4 de nossa realidade.
- 5 Ambientalistas de todo o mundo dizem que choram todas as noites com a
- 6 perda de seus empregos, e suplicam:
- 7 “Como nunca pensamos nisso antes! Agora sem os problemas ambientais, todos
- 8 os ministérios do meio ambiente fecharam e eu não consigo alimentar meu filho”

Fonte: Manuscrito da pesquisa, transcrito pelo pesquisador.

O microconto, do Quadro 17, traz um texto genuinamente narrativo, contando sobre o jogo do Brasil na semifinal da Copa de 2014, enquanto o do Quadro 18, observa-se que o autor escreve mantendo um perfil de notícia, resgatando uma fala do ex-presidente Jair Bolsonaro.

Após a produção inicial dos textos, foi sugerido aos estudantes que fizessem a revisão dos seus manuscritos, a partir dos apontamentos de correção realizados. Esse processo de revisão textual será alvo de análise do capítulo 7 desta tese.

É possível aferir que os textos produzidos pela Oficina, embora em uma quantidade menor, foram superiores aos realizados na sequência didática do *Caderno da Cidade*, no que diz respeito aos assuntos abordados, ao dinamismo na escolha do léxico e da interação com o leitor, por exemplo. O tema dos contos infantis, proposto no material didático, embora facilitasse na produção dos minicontos, já que se tratava de um gênero literário bastante conhecido, constatou-se que os educandos foram mais contidos em seus textos, tentando resgatar em suas produções referências explícitas do texto original.

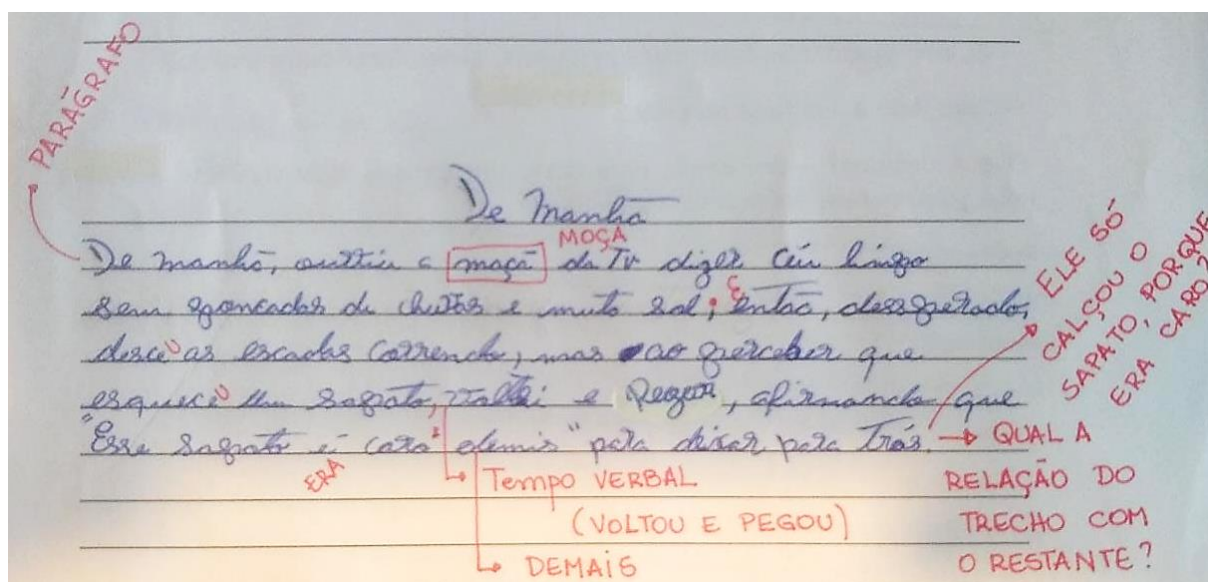
Na Oficina, os alunos tiveram contato, como mencionado, com temas que foram escolhidos por eles e que fazem parte do contexto social em que estão inseridos. Assim, foi possível notar que na produção desses textos, os discentes tiveram mais liberdade para trabalharem com a linguagem da forma como queriam expressar as suas opiniões, diante do que as notícias retratavam.

### 5.3 O MÉTODO DE CORREÇÃO DOS MINICONTOS

Assim como descrito no capítulo 4, os textos da Oficina de Minicontos foram idealizados a partir de referências a notícias veiculadas na época. Como atividade de produção textual, era necessário que, inicialmente, os educandos, fizessem um rascunho do texto, produzindo sua primeira versão e a submetendo à leitura da professora.

De forma normal, a professora procedia à correção, inicialmente, atentando-se a verificar se os alunos atendiam ao gênero textual solicitado, se havia sentido o texto e se o tema desenvolvido correspondia ao que fora proposto; em seguida, fazia as correções gramaticais necessárias, assim como demonstrado na Figura 15, a seguir, que reproduz um típico texto corrigido.

Figura 15 – Exemplo de uma correção corrigida da primeira versão dos minicontos produzidos para a Oficina



Fonte: Manuscrito da pesquisa.

A professora realizava uma correção inicial do texto, visando a localizar os principais erros cometidos pelos estudantes. O pesquisador participava deste processo, auxiliando na análise dos textos. Antes de os manuscritos corrigidos serem devolvidos para os discentes, havia uma rodada de discussão oral, durante a qual a professora e o pesquisador davam uma devolutiva verbal a respeito do texto aos estudantes. Num primeiro momento, expondo os erros estruturais e gramaticais mais encontrados, como o uso do tempo verbal, vírgulas, paragrafação e a ortografia. Em seguida, eram discutidas as questões que envolviam o encadeamento de ideias e a construção de sentido do texto. No intuito de não haver a identificação dos textos, para explanar sobre a questão da sequência de ideias e a construção de sentidos, foram exibidos

exemplos<sup>38</sup> que explicitavam situações que ilustram tais problemáticas, assim como o exemplo utilizado, a seguir:

**Exemplo 1** - “*O cabeleireiro chorou quando viu a moça passar de carro em sua porta, só não sabia que ali moravam duas velhinhas chamadas Francisca e Joana e que gostavam muito de bolo de fubá e mexericas*”.

(Exemplo para justificar a ausência de sequência lógica das ideias do texto - qual a relação entre as velhinhas e a moça que passava de carro?).

**Exemplo 2** - “*O policial disse ao bombeiro:*

- *Qual é o seu problema?*
- *É que eu moro perto da cidade e não tenho como chegar lá.*
- *Que linda é a cidade de Goiânia.*

(O problema do bombeiro, que não tem como chegar ao seu destino, não se resolve. O leitor não sabe o que aconteceu depois. A falta de dados prejudica o sentido do texto, pois não explica qual a relação que há entre a frase final com o que foi descrito anteriormente).

Após tomarem contato com a versão corrigida, os participantes da pesquisa eram solicitados a realizar a reescrita do texto, compondo, assim, a sua terceira versão (versão reescrita). Em média, este processo durava uma semana, ou seja, um intervalo de sete dias costumava separar a primeira da versão final do texto.

#### 5.4 AS VERSÕES DE TEXTO TOMADAS COMO OBJETO DE ESTUDO

Na Tabela 9, é apresentada a quantidade de minicontos produzidos nas atividades propostas pelo *Caderno da Cidade* e pela Oficina de Minicontos:

Tabela 9 – Número de Versões iniciais por contexto de produção

Textos	Atendem à proposta	Não atendem à proposta
Caderno da Cidade	58	03
Oficina de Minicontos	22	0
Total de textos analisados		80

Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

<sup>38</sup>Textos elaborados pelo pesquisador.

Os três textos mencionados que não atendem à proposta, na Tabela 9, foram descartados, assim como já detalhado; um por não se tratar de uma releitura e o restante por serem cópias de outros textos. Em análise preliminar, nota-se que, na *Oficina de Minicontos*, houve maior investimento dos estudantes no processo de reflexão e operação sobre a primeira versão do que ocorreu nas atividades do *Caderno da Cidade*, durante as quais poucos alunos realizaram a reescrita dos textos, ou, mesmo, consideraram o ato de reescrever como meramente “passar a limpo”. Por este motivo, a Tabela 10, a seguir, sistematiza o número de versões de texto produzidas ao longo da Oficina de Minicontos. Elas serão nosso objeto de análise no capítulo 7, dedicado ao estudo dos processos de reescrita.

Tabela 10 – As versões de texto produzidas pela Oficina de Minicontos

Versão Inicial	Versão Corrigida	Versão Reescrita
22	22	20
Total		64

Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

A escrita dos textos para a *Oficina de Minicontos* pode ser dividida em três momentos: a primeira versão (rascunho); os textos revistos com as correções e apontamentos, e a produção textual final. Serão, a partir desta última versão, analisados os procedimentos e reflexões realizados pelos estudantes no processo de reescrita.

É importante frisar que esse processo de reescrever tem como princípio refletir sobre o texto, buscando aferir modificações que podem alterar a forma como o texto é construído. O simples “passar a limpo” não significa reescrever, acaba se tornando apenas uma revisão, ou seja, corrigir os erros apontados na correção. A reescrita, por sua vez, de acordo com Possenti (2008, p. 6), é “tornar o texto mais adequado a uma certa finalidade, a um certo tipo de leitor, a um certo gênero”.

Assim, o que se busca na reescrita é refletir sobre o texto, apontando quais as modificações necessárias que possam vir a contribuir para o seu aprimoramento, seja para corresponder às características do gênero textual, para refletir se o texto é coerente, se as informações ali contidas são claras e contribuem para o sentido do texto ou se há a necessidade de se omitir ou acrescentar dados, por exemplo. Desse modo, em capítulo posterior, serão analisados os textos buscando elencar quais as alterações ocorridas no processo de reescrita, comparando a versão inicial com a última. Por meio dessa análise é que será possível verificar as decisões tomadas pelos educandos no que tange às alterações, às omissões e às inclusões de



palavras; ao maior detalhamento da história; à modificação do enredo, ao sentido do texto e à observação do trajeto tomado pelo educando desde o primeiro manuscrito até o seu texto final. Assim, nesse percurso, se farão presentes as operações no texto que se remetem às atividades epilinguísticas.

## 6 MARCAS DE AUTORIA NA PRODUÇÃO ESCRITA DE MINICONTOS

Este capítulo tem como objetivo elencar as marcas de autoria presentes nos minicontos produzidos pelo *Caderno da Cidade* e pela Oficina de Minicontos.

### 6.1 CATEGORIAS PARA ANÁLISE DA PRESENÇA DE MARCAS DE AUTORIA

Para construir as lentes de análise que permitissem identificar as marcas de autoria presentes nos textos analisados ao longo do capítulo, como já explicitado, o ponto de partida foi o trabalho de três autores: Possenti (2002; 2013); Costa (2019) e Rizzo (2021).

Possenti (2002; 2013) foi o pioneiro que propôs a existência de “indícios de autoria”, no caso: dar voz a outros enunciadores e manter distância em relação ao próprio texto. Costa (2019) estudou a autoria sob a perspectiva do estilo, mediante três indícios: a alteridade, o risco e a escolha dos recursos linguísticos e composicionais presentes no texto. Por fim, Rizzo (2021) apresentou uma análise de indícios de autoria, por meio das composições gramaticais e argumentativas.

A partir destas inspirações inaugurais, fez-se uma leitura preliminar no *corpus*, em busca de marcas que permitissem classificar os textos entre os mais ou menos autorais. A partir desta análise preliminar, chegou-se à conclusão de três categorias analíticas, que embora aqui estejam predefinidas, elas não são estanques, já que os textos podem conter características que transitam em mais de uma. Elas são:

1. *Construção de situações cômicas*: Trata-se do uso de expressões irônicas, bem como outros recursos linguístico-discursivos que constroem ou agregam um teor cômico ao miniconto. Fazendo referência aos textos originais, os sujeitos que constroem situações cômicas buscam evidenciar momentos-chave do texto-fonte, trazendo um olhar diferenciado que permeia o âmbito do humor. Assim, a construção de situações cômicas consiste em uma possível marca de autoria, porque os escritores se distanciam de alguma parte da história original, exibindo uma nova releitura ao texto, por meio de palavras e sentenças que evidenciam sua forma criativa de escrever, ou seja, o seu estilo.
2. *Uso de recursos poéticos*: Trata-se do uso de recursos poéticos que revelam marcas de autoria, por meio das escolhas linguísticas que se apropriam do uso de metáforas e outras características do gênero poético, como forma de expressão de estilo.
3. *Quebra de expectativa em relação ao enredo*: São minicontos que modificam o enredo da história original. Nesses textos, os estudantes, embora fizessem referências aos textos originais, buscaram alterar alguma parte do texto para obterem um outro sentido à

narrativa, assim, introduzindo um estilo singular, que resultou como uma marca de autoria.

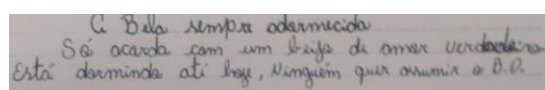
Além disso, para que se pudesse comparar os contos originais com as releituras efetuadas pelos alunos, levou-se também em conta os *processos de reescrita* (Grésillon; Lebrave, 1983; Grésillon, 2007), quais sejam: *adição* (a adição de um elemento gráfico, como sinal de pontuação, ou até mesmo a inserção de uma palavra), *deslocamento* (refere-se à permutação dos elementos que modificam a ordem do texto), *substituição* (substituição de um termo por outro que poderá ser de uma palavra, de um grafema ou uma frase) e *supressão* (abandono de uma parte do texto, ou seja, a supressão de um termo que pode ser um acento, palavra ou frase).

### 6.1.1 Categoria 1: Construção de situações cômicas

Para ilustrar como a construção de situações cômicas ocorreu nos minicontos produzidos pelo *Caderno da Cidade* e pela Oficina de Minicontos, no que segue, serão analisados três textos visando mostrar como, fazendo referência aos textos originais, os sujeitos da pesquisa, ao se distanciar dela, conquistaram uma nova releitura ao texto, por meio de palavras e sentenças que evidenciam uma forma bem-humorada de escrever. Os três textos aqui incluídos, como exemplo, foram escolhidos por conterem uma releitura dos contos originais, trazendo em destaque situações cômicas vivenciadas pelas personagens.

Como se lê no Quadro 19, a seguir, a ironia e o humor foram utilizados na releitura do conto clássico *A Bela Adormecida*, originalmente, uma história de amor. O texto foi selecionado como objeto de análise, pois a forma como a estudante organizou as ideias do texto permite notar uma referência ao texto original, agora, modificado de forma a incluir elementos de humor. Pode-se, portanto, postular que a estudante realiza uma reconstrução do texto-fonte à sua maneira, a partir de seu estilo (Costa, 2019). No texto reproduzido no Quadro 19, notou-se uma subversão em relação aos fatos ocorridos no conto original, pois a protagonista segue dormindo, dada a falta de interesse de alguém em se comprometer romanticamente com ela.

Quadro 19 – Texto produzido por Raquel (9º A)



- 1 A Bela sempre adormecida
- 2 Só acordo com um beijo de amor verdadeiro
- 3 Está dormindo até hoje, Ninguém quer assumir o B.O.

Fonte: Manuscrito da pesquisa, transcrito pelo pesquisador.

“*A Bela sempre adormecida*” é uma releitura, de três linhas, do clássico conto de fadas *A Bela Adormecida*. O texto está redigido na terceira pessoa, caracterizando a presença de um narrador-observador onisciente.

Com relação ao título original, o primeiro processo de reescrita que se nota foi a adição (Grésillon; Lebrave, 1983; Grésillon, 2007) do advérbio de tempo “sempre” (linha 1). Este acréscimo pode consistir em um indício de autoria, visto que, ao utilizar a palavra “sempre”, a autora estabeleceu uma relação de sentido com o desfecho da história. Trata-se, portanto, do aparecimento de um dos indícios de autoria postulados por Rizzo (2021), a coesão textual expressiva. Ressalte-se que, mesmo isoladamente, este acréscimo já cria um efeito de sentido de que a personagem principal não vai acordar, afinal, o que é para sempre não se finda.

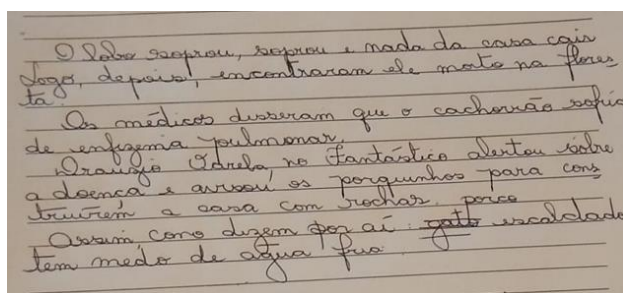
Na linha 2, o texto traz a fala da personagem Bela, pelo uso do verbo acordar na primeira pessoa do singular “Só acordo com um beijo de amor verdadeiro”. Ao utilizar o verbo em primeira pessoa, a estudante deixa marcado que essa fala não é sua, e sim, da personagem Bela. Assim, é possível averiguar tal recurso como marca de um indício de autoria, que segundo Possenti (2002) refere-se ao indício dar voz ao outro. Entretanto, como ela ainda não domina as convenções gráficas para fazê-lo, como por exemplo, o uso de aspas, ou de travessão, o processo não se completa com o que Possenti nomeia como “manter distância”, pois a fala da personagem está formalmente imiscuída ao resto do texto.

Na linha 3, há a presença de um narrador que anuncia o desfecho da história de que Bela ainda continua dormindo, nos dias atuais, expressando a passagem do tempo e concretizando a ideia do “sempre”, já que, pelo olhar do texto, não haverá ninguém que seja capaz de assumir tal responsabilidade. A referência ao termo Boletim de Ocorrência (B.O.), refere-se ao sentido popular de que um B.O. é um problema e, sendo um problema, ninguém ainda teve o interesse de acordá-la.

Ainda na linha 3, o uso da pontuação se destaca como uma marca de autoria. Antes da palavra “Ninguém”, o uso da vírgula separa duas orações que, a princípio, poderiam ser demarcadas como orações independentes: “Está dormindo até hoje”. / Ninguém quer assumir o B.O”, contudo, a vírgula suprime uma provável conjunção que explicaria o sentido pretendido, como: “Está dormindo até hoje, pois/porque ninguém quer assumir o B.O”. Puzzo (2014, p. 213), ao discorrer sobre a pontuação como um elemento que contribui para a perspectiva discursiva do enunciado, afirma que a supressão de uma ou mais palavras, nesse caso da conjunção, cria uma tensão enunciativa, buscando aproximar o leitor da emoção vivenciada pela personagem, que, neste miniconto, refere-se à fala de um narrador-observador.

Neste trecho, a palavra “Ninguém”, com letra maiúscula, pode manifestar uma expressividade entonacional. Geralmente, ao escrever com letra maiúscula uma palavra que ortograficamente não precisa ser assim grafada, quem a escreve tem a intenção de destacá-la. Nesse caso, tal recurso deu ênfase ao fato de que não havia pretendentes para a Bela Adormecida, o que seria improvável no enredo original. De acordo com Simões e Oliveira (2013), o indivíduo é livre para encontrar as melhores formas de concretizar os seus objetivos de comunicação, pois no uso da língua este a utiliza conforme as suas condições socioculturais. Assim, com o emprego da maiúscula, em desacordo com as regras ortográficas, o que se destaca não é o erro em si, mas o efeito que esse mecanismo causa no sentido do texto.

Quadro 20 – Texto produzido por Leidy (9º A)



- 1 O lobo soprou, soprou e nada da casa cair
- 2 Logo, depois, encontraram ele morto na flores-
- 3 ta.
- 4 Os médicos disseram que o cachorrão sofria
- 5 de enfizema pulmonar.
- 6 Drauzio Varela, no Fantástico alertou sobre
- 7 a doença e avisou os porquinhos para cons-
- 8 truírem a casa com rochas.
- 9 Assim, como dizem por aí: (rasura) porco
- 10 escaldado
- 11 tem medo de água fria.

Fonte: Manuscrito da pesquisa, transcrito pelo pesquisador.

Embora o miniconto transcrito no Quadro 20 não tenha um título, foi fácil a identificação do conto de fadas escolhido como texto-fonte. Logo na primeira frase do texto, a aluna traz a frustrada tentativa do lobo tentando derrubar a casa com um sopro, fazendo referência à história dos *Três Porquinhos*. Ressalte-se que, nesta formulação, ela faz uso da repetição da palavra “soprar” de forma estilística, para agregar duração e intensidade ao ato do lobo, e, ainda, optou por um registro oral/informal para a narrativa, o que se nota, por exemplo, na construção sintática de “*nada da casa cair*”.

O texto progride com uma diferenciação do enredo em relação ao texto original; enquanto, nele, existe a permanência do lobo ao longo de toda a narrativa, no manuscrito, que ora é analisado, no início da história ele foi encontrado morto logo em seguida, à primeira tentativa de derrubar uma casa com um sopro (linhas 2 e 3).

Assim, na linha 4, aparecem personagens que não existem no texto-fonte, no caso, os médicos. Nota-se, também, que a estudante usou o substantivo “cachorro”, no aumentativo, para substituir a palavra lobo, gerando um efeito mais descontraído ao texto e, também,

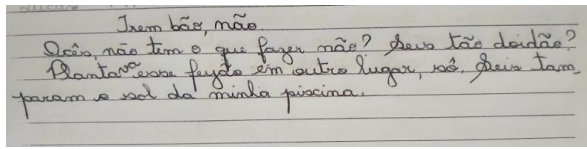
diminuindo a carga semântica de perigo associada ao vilão da história. Enquanto, no texto-fonte, o lobo é mal e permanece vivo até o fim, aqui, ele está morto e foi reduzido a um mero “cachorrão”. Agrega-se a isso o fato de que se trata de um animal doente, acometido de uma enfermidade grave que causou o seu óbito (“enfizema” pulmonar, na linha 5). Paralelamente, ao se referir ao lobo, como “cachorrão”, a estudante constrói um elemento metafórico, comparando o lobo a um cachorro grande, além disso, essa simples comparação pode desencadear uma ironia, um jeito debochado de falar do lobo. A palavra cachorrão, também pode ser uma modalização discursiva (Rizzo, 2021), na intenção de transmitir o posicionamento do enunciador sobre a imagem do lobo, destacando um efeito de sentido que justificaria o aspecto irônico da palavra no texto.

As linhas 6 a 8 representam uma quebra com relação ao universo criado no miniconto transcrito no Quadro 20, pois introduz o personagem Dráuzio Varella, médico comentarista que, na vida real, discute acerca das doenças e suas peculiaridades, no programa dominical Fantástico. No universo ficcional criado por Leidy, Varella teria emitido um alerta a respeito da doença enfisema pulmonar (linhas 6 e 7), a mesma que vitimou o lobo. Isso gera uma importância para a doença e nos leva a perguntar o motivo.

Na sequência (linhas 7 e 8), há a sobreposição dos dois universos, o da vida real e o da narrativa, quando, por meio do conector interfrástico aditivo “e”, na linha 7, agrega-se mais uma ação que teria sido executada pelo Doutor Dráuzio: avisar os porquinhos para construírem a casa com rochas. Assim, cria-se um efeito cômico na linha do *non-sens*, pois esta justaposição pode gerar o efeito de sentido de que o motivo do lobo não ter derrubado a casa de tijolos foi em razão de seu estado de saúde: se ele não tivesse com enfisema pulmonar, uma doença grave de acordo com Dráuzio Varella, teria sido capaz de soprar e soprar a casa até derrubá-la.

Nas linhas 9 e 10, o miniconto apresenta outro indício de autoria, a inclusão da voz do outro (Possenti, 2002), no caso, manifestada na forma da releitura do ditado popular: “gato escaldado tem medo de água fria”. Agora, inclusive, a estudante consegue manter distância do imaginário popular, pois troca, intencionalmente, a palavra “gato” por “porco”, fazendo alusão à história infantil. Além disso, introduz o ditado popular por meio da expressão “como dizem por aí” (linha 9), explicitando, deste modo, saber que a voz trazida ao texto é a de terceiros.

Quadro 21 – Texto produzido por Lucas (9º A)



- |  |
|--|
| 1 Trem bão, não                                      |
| 2 Ocês, não tem o que fazer não? Seis tão doidão?    |
| 3 Plantava esse feijão em outro lugar, sô. Seis tam- |
| 4 param o sol da minha piscina.                      |

Fonte: Manuscrito da pesquisa, transcrito pelo pesquisador.

O texto transcrito no Quadro 21 é uma releitura de João e o pé de feijão, na qual Lucas agregou um tom cômico, por meio da manipulação com a variedade linguística. O estudante, recorrendo ao uso de termos regionalistas, reconstrói a história com seu estilo, buscando caracterizar o ambiente, onde acontecem os fatos. De acordo com Costa (2019), a linguagem, como indício de autoria, sob o viés do estilo, é aquela em que o sujeito se apropria com a intenção de satisfazer seus desejos de expressão, o que é possível identificar no miniconto. Ademais, essa atitude de romper com a gramática tradicional no texto, com o intuito de impor o seu estilo, segundo Rizzo (2021), trata-se de um desvio criativo, no propósito de compor expressividade ao texto.

Enquanto a versão original da narrativa está redigida na linguagem padrão, a reconstruída por ele foi redigida de modo a caracterizar a variante praticada em Minas Gerais, na modalidade informal oral. Essa opção está marcada na expressão regional “trem bão” (“coisa boa”, na linha 1); nos termos “Ocês” e “Seis” para substituir “vocês” na linha 2; na repetição da palavra “não” na construção da pergunta “não tem o que fazer não?”, na queda da primeira sílaba de “estão” (linha 2), por exemplo. A presença da palavra “sô”, na linha 3, cria, ainda mais, o regionalismo mineiro no texto.

Assim, como um todo, o miniconto dá voz a uma personagem mineira (mulher ou homem) que está ressentida com o fato de que alguém plantou um pé de feijão mágico em sua propriedade, desconhecendo o valor da planta. O efeito de humor é criado, portanto, quando se imagina que este ser ignorante que, ao contrário do João Pé de Feijão da história clássica, não vai se favorecer do encontro benéfico com a magia, posto que só sabe se queixar de futilidades.

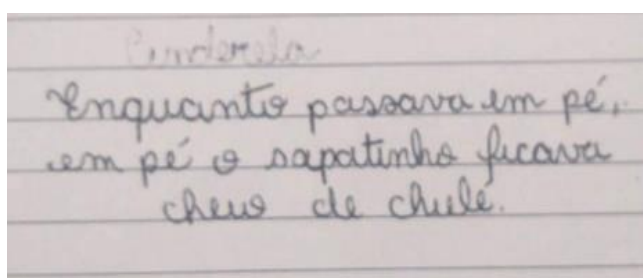
### 6.1.2 Categoria 2: Uso de recursos poéticos

Para ilustrar como o uso de recursos poéticos ocorreu nos minicontos produzidos pelo *Caderno da Cidade* e pela Oficina de Minicontos, no que segue, serão analisados três textos visando mostrar como os estudantes realizaram escolhas linguísticas para construir metáforas ou outras características do gênero poético, como forma de expressão de seu estilo singular. Os três textos aqui incluídos, como exemplo, foram escolhidos por conterem palavras ou

expressões em sentido metafórico, além do uso de rimas e outras figuras de linguagem que permeiam o gênero poético.

O Quadro 22 apresenta um miniconto no qual Tainá relê *Cinderela*. Em uma composição bem-humorada, o texto coloca o sapatinho de cristal em primeiro plano da narrativa, por meio da utilização de recursos poéticos. O posicionamento construído no texto tira Cinderela de uma posição idealizada, na qual se encontra no conto original, quando afirma que o seu sapatinho estava cheio de chulé (linha 4).

Quadro 22 – Texto produzido por Tainá (9º B)



- |   |                          |
|---|--------------------------|
| 1 | Cinderela                |
| 2 | Enquanto passava em pé,  |
| 3 | em pé o sapatinho ficava |
| 4 | cheio de chulé.          |

Fonte: Manuscrito da pesquisa, transcrito pelo pesquisador.

Aparentemente, na linha 2, existe a supressão de “de” na expressão “passar de pé em pé”, usada para descrever a realidade do sapatinho de cristal, que, por ação do príncipe, passava de pé em pé. Nesta construção, destaca-se a repetição da palavra “pé” rimando com “chulé”. A repetição dos termos promove a intenção do autor em enfatizar o fato de que as mulheres do mundo ficcional habitado por Cinderela não eram perfeitas, tinham ao menos um defeito, nesse caso, chulé. Pode-se imaginar, conseqüentemente, que, quando o sapato voltar para os pés da dona, seu odor estará longe de ser agradável.

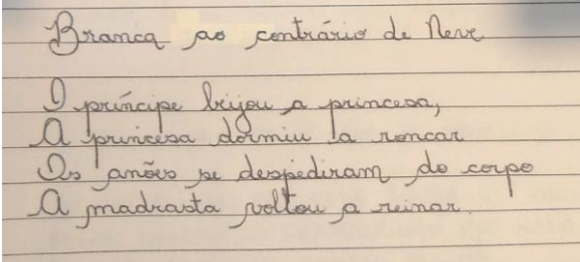
Assim, a forma jocosa como se apresenta a imagem da Cinderela, buscando desmistificar o ideal de perfeição da personagem, demonstra um indício de autoria, em razão de correr o risco de romper com a história original e frisar um defeito da personagem principal. Esse arriscar-se, segundo Costa (2019), é o que elege um dos aspectos do estilo, enquanto marca de autoria.

O miniconto que será analisado no Quadro 26 faz uma referência ao mesmo conto de fadas e tem como recurso o rompimento do enredo original, quando Cinderela, assim como no texto aqui analisado, recusa-se a calçar o sapato, em virtude de chulé. Assim, pode-se observar que, embora o texto do Quadro 22 tenha sido analisado na categoria de recursos poéticos, ele também contém elementos da categoria: quebra de expectativa em relação ao enredo.



O miniconto transcrito no Quadro 23, a seguir, é uma releitura de *Branca de Neve* que se destaca pela criatividade com a qual a aluna construiu a narrativa: cotejando-a com o texto-fonte, nota-se que ela elegeu narrar parte da história de trás para frente.

Quadro 23 – Texto produzido por Fernanda (9º B)

	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Branca ao contrário de Neve</li> <li>2 O príncipe beijou a princesa,</li> <li>3 A princesa dormiu a roncar</li> <li>4 Os anões se despediram do corpo</li> <li>5 A madrasta voltou a reinar.</li> </ol>
---	--

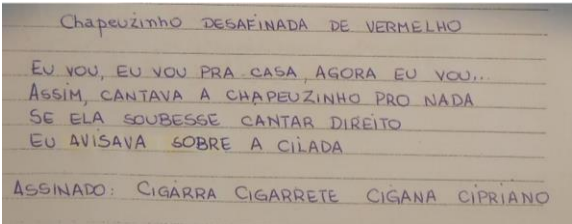
Fonte: Manuscrito da pesquisa, transcrito pelo pesquisador.

Em relação ao título original do texto-fonte, identifica-se a adição (Grésillon; Lebrave, 1983; Grésillon, 2007) do termo “ao contrário” (linha 1). O acréscimo deste termo, já antecipa a ideia proposta pela aluna de contar a história fora de sua sequência, utilizando-se de deslocamento em relação ao texto-fonte: enquanto na versão clássica, Branca de Neve acorda e o reinado da madrasta finda, aqui ela permanece dormindo e o reinado se restabelece. O deslocamento (Grésillon; Lebrave, 1983; Grésillon, 2007) está presente no texto pela ordem em que a autora escreveu os fatos. Pela ordem cronológica dos acontecimentos, a linha 5 seria a primeira situação: a madrasta voltou a reinar com a morte de Branca de Neve. Em sequência, na linha 4, revela os anões se despedindo do corpo. E, por fim, afirma que Branca de Neve estava dormindo (linha 3) e foi beijada pelo príncipe (linha 2). Na leitura de trás para frente, é possível perceber a ordem correta dos fatos descritos no conto original. As marcas de autoria do texto destacam-se pelo estilo de escrita proposto pela aluna em inverter a ordem dos acontecimentos dando mais atenção ao fato de o príncipe ter beijado a princesa (linha 1) do que a madrasta ter voltado a reinar (linha 5).

Nas linhas 2 e 5, o texto traz a rima das palavras “roncar” e “reinar”, que se tornam elementos característicos de duas personagens do texto: a princesa que ronca quando dorme e a madrasta que volta a reinar com o sono profundo de Branca de Neve. O teor cômico se faz presente, quando o texto distancia o leitor da imagem consagrada de Branca de Neve, retratando que ela roncava enquanto dormia. A busca por despertar na história uma princesa que seja fora do que se espera representa a ideia da autora em romper com a imagem habitual, geralmente imposta a uma princesa em contos de fadas, para demonstrar um possível defeito da personagem: ela ronca. Assim, com o intuito de mudar a figura de Branca de Neve e trazer um sentido hilário ao texto, Fernanda manifesta um indício de autoria, por meio do estilo.

O Quadro 24, a seguir, traz uma reescrita do texto-fonte *Chapeuzinho Vermelho*, em que se destaca a presença de elementos de outro conto de fadas para compor o enredo do miniconto.

Quadro 24 – Texto produzido por Julia (9º C)

	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Chapeuzinho desafinada de vermelho</li> <li>2 Eu vou, eu vou pra casa, agora eu vou...</li> <li>3 Assim, cantava a Chapeuzinho pro nada</li> <li>4 Se ela soubesse cantar direito</li> <li>5 Eu avisava sobre a cilada</li> <li>6 Assinado: Cigarra Cigarrete Cigana Cipriano</li> </ol>
---	---

Fonte: Manuscrito da pesquisa, transcrito pelo pesquisador.

No Quadro 24, é possível verificar o acréscimo (Grésillon; Lebrave, 1983; Grésillon, 2007) do termo “desafinada de” ao título original da história (na linha 1). Na linha 2, Julia faz uma referência à letra da canção de Branca de Neve e os sete anões, que é cantada por Chapeuzinho, como representada na linha 3: “Assim, cantava a Chapeuzinho pro nada”, apresentando o indício de autoria: mantendo distância, discutido por Possenti (2002). Além disso, vale destacar o uso da expressão “pro nada”, revelando o uso de uma linguagem informal oral que se distancia da linguagem formal utilizada em contos de fadas, demonstrando como a estudante usou dos recursos linguísticos para compor o seu estilo ao texto, inferindo uma marca de autoria.

Retomando a linha 2, no que tange ao uso da pontuação, destacam-se as reticências em: “Eu vou, eu vou pra casa, agora eu vou...”. O uso desse sinal de pontuação, nesse caso, pode indicar que a estudante escreveu apenas uma parte da canção que considerou pertinente para o entendimento do leitor. Consoante a Bakhtin (1990), a pontuação contribui para a expressão de um projeto autoral, assim, o uso das reticências não é um mero acaso, e sim, uma forma de manifestar o estilo. Pode-se arriscar a dizer que as reticências tenham um propósito bastante peculiar: induzir o leitor a continuar a canção, o que justifica o argumento de Dahlet (2006, p. 24), de que “pouquíssimos sinais de pontuação ficam regidos pela norma, enquanto a maioria decorre da intenção de comunicação ou da interação entre quem escreve e quem lê”.

No primeiro momento, pode-se ter a ideia de que a estudante confundiu a história, por não descrever a conhecida canção de Chapeuzinho Vermelho: “Pela estrada afora, eu vou bem sozinha...”, todavia, nas linhas 4 e 5, na fala da personagem Cigarra, o texto já traz elementos que o que foi cantado pela Chapeuzinho estava errado, quando anuncia: “Se ela soubesse cantar

direito eu avisava sobre a cilada”. Essa mistura entre as duas histórias, por meio da troca de canções, demonstra que a estudante buscou modificar o enredo da Chapeuzinho, num primeiro momento, podendo sugerir a ideia de que ela havia se confundido, contudo, posteriormente, por meio da fala da Cigarra, ao relatar que Chapeuzinho cantava errado e, por esse motivo, não merecia a sua ajuda, deixa claro o motivo da troca. Essa alteração justifica-se, de acordo com Costa (2019), como algo arriscado para sustentar o seu estilo, já que ao se arriscar, a estudante modifica o contexto da história a ponto de insinuar que Chapeuzinho não sabia cantar a sua própria canção, demarcando um indício de autoria.

Ademais, na linha 4, o texto inicia com a conjunção condicional “Se”, estabelecendo uma interlocução entre a protagonista da história e sua narradora, agora, elevada à condição de personagem. Nesse caso, o uso da oração condicional leva a um possível desfecho diferente da história, caso a Cigarra tivesse avisado Chapeuzinho sobre o que iria acontecer, já que dá indícios de que a menina cairia em uma cilada (linha 5). A cilada mencionada pela Cigarra dá a entender que ela já sabia sobre as intenções do lobo e que avisaria a Chapeuzinho se ela não tivesse errado a canção.

Os recursos poéticos encontrados no texto estão no uso de rimas como a palavra “cilada” que faz rima com a palavra “nada” descrita na linha 3. Na linha 6, a partir do nome da personagem, destaca-se o uso de uma aliteração com a repetição da consoante “c” nas iniciais do nome: “Cigarra Cigarrete Cigana Cipriano”. Esses recursos colaboraram para revelar o estilo proposto no texto em se trabalhar com rimas e aliterações que são meios muito utilizados nas letras de canções, sendo que a troca da letra de uma canção foi o diferencial para compor o enredo do miniconto.

Assim, o estilo, como indício, é o que de fato se sobressai na forma de como foi escrito o miniconto do Quadro 24, que se concretiza pela inserção da palavra desafinada ao título, característica que não se espera de uma personagem de um conto de fadas; na palavra “Nada”, na linha 3, sendo utilizada como uma expressão “pro nada”, destacando que Chapeuzinho não se importava com a sua maneira de cantar e o fato de que a Cigarra poderia impedir o que aconteceu com a Chapeuzinho, mas não fez nada, porque, segundo ela, Chapeuzinho era desafinada e não sabia cantar direito.

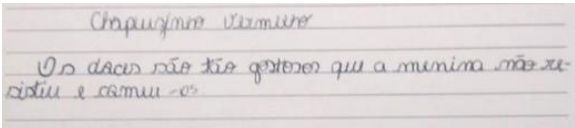
### **6.1.3 Categoria 3: Quebra de expectativa em relação ao enredo**

Para ilustrar como a quebra de expectativas em relação ao enredo ocorreu nos minicontos produzidos pelo *Caderno da Cidade* e pela Oficina de Minicontos, no que segue, serão analisados textos visando a mostrar como os estudantes buscaram alterar alguma parte do

texto-fonte para criarem efeitos de sentido, destacando o seu estilo. Os três textos aqui incluídos, como exemplo, foram escolhidos por apresentarem fatos que se destoam do enredo original e essa divergência contribui para o estilo representado nos minicontos.

O Quadro 25 apresenta um miniconto, cuja construção buscou modificar o enredo da conhecida história da Chapeuzinho Vermelho:

Quadro 25 – Texto produzido por Laryssa (9º A)

	<p>1 Chapeuzinho Vermelho</p> <p>2 Os doces são tão gostosos que a menina não re-</p> <p>3 sistiu e comeu-os.</p>
---	---

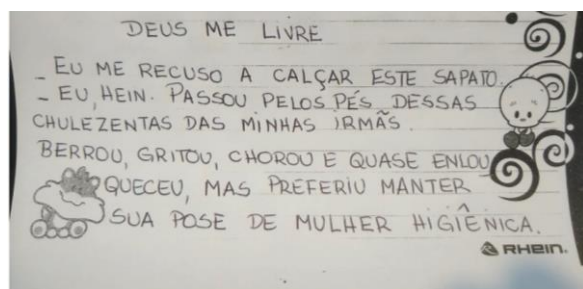
Fonte: Manuscrito da pesquisa, transcrito pelo pesquisador.

No miniconto transcrito no Quadro 25, Laryssa se valeu de um pequeno detalhe da história narrada no texto-fonte para a composição de seu texto. O texto a que se refere é o do conto de fadas da Chapeuzinho Vermelho, pois na linha 1, não houve modificação em relação ao título original. Na linha 2, a menção aos doces refere-se ao momento em que Chapeuzinho leva os doces feitos pela sua mãe para a sua avó.

Geralmente, no processo de reescrita, os autores buscam destacar momentos de maior clímax da história, o que não se nota no miniconto. Assim, é possível inferir que a identificação de marca de autoria nesse miniconto está atrelada, principalmente, ao se arriscar em buscar elementos da história original que, possivelmente, passariam despercebidos por outros alunos. Então, nesse caso, portanto, o indício de autoria se vincula, principalmente, ao estilo.

A construção do estilo da aluna se faz por meio de uma mudança de enredo, já que, na história original, acredita-se que Chapeuzinho tenha levado os doces para sua avó sem comê-los. No miniconto, fica subentendido que ela não chegou lá com eles, pela expressão “não resistiu e comeu-os” (linhas 2 e 3). Assim, no processo de reescrita do conto, pode-se considerar que houve uma supressão (Grésillon; Lebrave, 1983; Grésillon, 2007) de toda parte da narrativa original que menciona os fatos aqui destacados. Conseqüentemente, fica uma dúvida a respeito da manutenção do final da história original. Dada a escolha da aluna, não se sabe ao certo se Chapeuzinho foi à casa da vovozinha ou se acabou desistindo, após ter comido todos os doces.

Quadro 26 – Texto produzido por Matheus (9º C)



- 1 Deus me livre
- 2 - Eu me recuso a calçar este sapato.
- 3 - Eu, hein. Passou pelos pés dessas
- 4 chulezentas das minhas irmãs.
- 5 Berrou, gritou, chorou e quase enlou-
- 6 queceu, mas preferiu manter
- 7 sua pose de mulher higiênica.

Fonte: Manuscrito da pesquisa, transcrito pelo pesquisador.

No Quadro 26, o miniconto produzido por Matheus refere-se ao conto de fadas Cinderela. Neste, é possível notar que o aluno, assim como o miniconto exposto no Quadro 22, evidencia o fato de o sapatinho de Cinderela ser acometido por chulé. No texto de Tainá (Quadro 22), a palavra chulé (substantivo) foi utilizada como um recurso poético fazendo rima com a palavra pé. Já no presente miniconto, a palavra chulé, aqui representada pelo termo “chulezentas” (linha 4), foi utilizada como adjetivo pejorativo dado por Cinderela a suas irmãs. Se no exemplo anterior não há nenhum indício de mudança do percurso da história, aqui, observa-se que o fato de as irmãs de Cinderela terem calçado o sapato antes dela e, por serem “chulezentas”, há um rompimento em relação ao enredo original, visto que, nesse caso, há sinais de que a moça preferiu não se revelar a ter que calçar o sapato nesse estado.

O texto, cujo título é “Deus me livre” foi escrito em primeira pessoa do singular, por meio da fala de Cinderela, desde a linha 1. Se no título desperta-se a curiosidade a respeito do que o narrador gostaria de ser livrado, o esclarecimento ocorre já na linha 2 (calçar este sapato), que, por sua vez, estabelece a ligação com o texto-fonte e permite inferir de quem é a voz que narra.

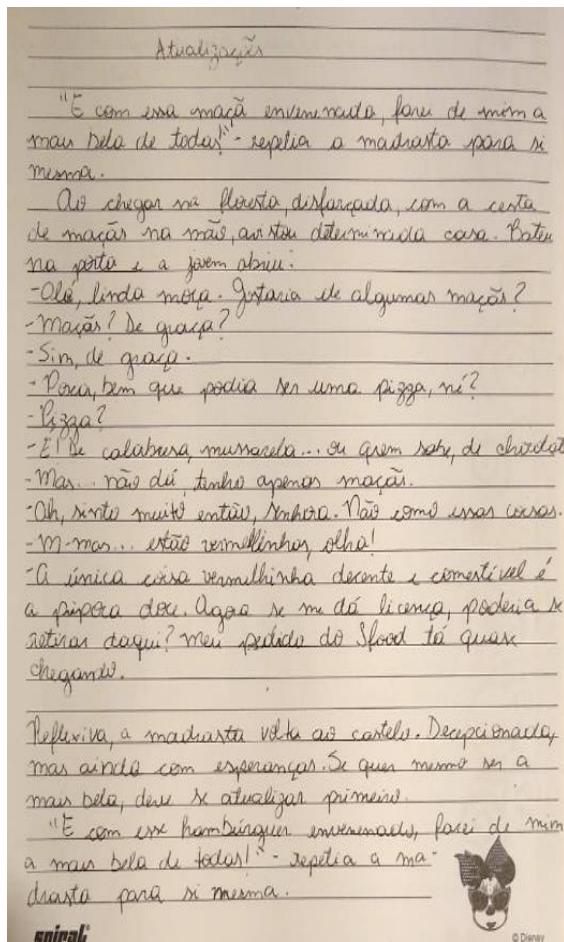
Contudo, o uso do verbo “recusar”, na linha 2, em uma fala de Cinderela, quebra o alinhamento em relação ao enredo original, posto que, neste, a princesa tinha grande expectativa de que o sapato lhe servisse. Nas linhas 3 e 4, o motivo de sua recusa se instaura: ocorre em razão de suas irmãs, que, na história, eram suas inimigas, terem calçado o sapato, antes dela. Na expressão “chulezentas”, o texto reforça o desprezo que a Cinderela sentia por elas.

Em seguida, na linha 5, há uma sequência de ações que dá uma ideia de conflito subjetivo da personagem em relação a sua recusa inicial de calçar o sapato. Nota-se uma progressão do mais grave ao mais ameno: “Berrou”, “gritou” e “chorou” e tal resultado poderia ter levado a personagem à quase loucura (linha 6). A história se finaliza (linhas 6 e 7) evidenciando o fato de que Cinderela preferiu não calçar o sapato e perder a oportunidade de

se revelar como a acompanhante do príncipe no baile (o que fica subentendido, comparando com a história original). Desse modo, por não abrir mão de ser uma mulher higiênica e correr o risco de calçar um sapato utilizado por suas irmãs, que ela considerava como “chulezentas”, a história do final feliz de Cinderela fica comprometida.

Assim, nota-se a presença de dois elementos bastante significativos que sustentam o estilo no texto, como indício autoral (Costa, 2019), o *risco*, quando na tentativa de mudar completamente a história demonstrando uma outra personalidade à Cinderela, distanciando-a do perfil de moça recatada e sonhadora, e na desistência de se criar um final feliz para a história, pois com a recusa em calçar o sapato, o reencontro de Cinderela com o príncipe não se efetivou. E a *linguagem*, como o uso de expressões de fala “Eu, hein” e “chulezentas”, por exemplo, no intuito de, a partir da linguagem, promover uma imagem diferente de Cinderela, além de apresentar o texto com um teor mais leve e divertido, acentuando um estilo singular na forma de escrever e apresentar a história.

Quadro 27 – Texto produzido por Suellen (9º C)



- 1 Atualizações
- 2 “E com essa maçã envenenada, farei de mim a
- 3 mais bela de todas!” - repetia a madrasta para si
- 4 mesma.
- 5 Ao chegar na floresta, disfarçada, com a cesta
- 6 de maçãs na mão, avistou determinada casa. Bateu
- 7 na porta e a jovem abriu:
- 8 - Olá, linda moça. Gostaria de algumas maçãs?
- 9 - Maçãs? De graça?
- 10 - Sim, de graça.
- 11 - Poxa, bem que poderia ser uma pizza, né?
- 12 - Pizza?
- 13 - É! De calabresa, mussarela... ou quem sabe, de
- 14 chocolate.
- 14 - Mas... não dá, tenho apenas maçãs.
- 15 - Ah, sinto muito então, senhora. Não como essas
- 16 coisas.
- 16 - M - mas... estão vermelhinhas, olha!
- 17 - A única coisa vermelhinha decente e comestível é
- 18 - a pipoca doce. Agora se me dá licença, poderia se
- 19 retirar daqui? Meu pedido do Ifood tá quase
- 20 chegando.
- \*\*\*\*\*pulou linha\*\*\*\*\*
- 21 Reflexiva, a madrasta volta ao castelo.
- 22 Decepcionada,
- 23 mas ainda com esperanças. Se quer mesmo ser a
- 24 mais bela, deve se atualizar primeiro.
- 24 “E com esse hambúrguer envenenado, farei de
- 25 mim
- 25 a mais bela de todas! “-repetia a ma-
- 26 drasta para si mesma.

O Quadro 27 apresenta um miniconto diferente dos que já foram analisados, isso se deve em virtude de sua extensão (26 linhas) e da riqueza de detalhes retratada. Embora o texto se diferencie dos minicontos analisados até agora, principalmente, no tocante à quantidade de linhas, este ainda se identifica como um miniconto, pois de acordo com Lagmanovich (2003), considera-se um miniconto uma narrativa que possua entre uma página e uma página e meia e que contenha começo, meio e fim, o que se encontra na produção de Suellen.

O miniconto exposto no Quadro 27 inicia em primeira pessoa do singular, com a fala da personagem madrasta, anunciando o momento que, por meio de uma maçã envenenada, ela se tornaria a mais bela de todas (linha 2 a 4). Observa-se, neste ponto, que comparando com o enredo original, a estudante optou por iniciar a história, após a madrasta descobrir a mentira do caçador e saber que Branca de Neve ainda estava viva, nesse caso, ela se valeu do conhecimento prévio do leitor, para dar início ao seu texto.

Na linha 5, com uso do adjetivo "disfarçada", o texto não exemplifica a aparência da madrasta, que no conto original, já se revela como a imagem de uma velhinha. Na linha 6, destaca-se o adjetivo "determinada", antes da palavra casa, que conforme o Dicionário Houaiss (2009, p. 168), *determinada* significa "decidida, certa, definida". Dessa maneira, pode-se inferir que o uso do adjetivo determinada tem como sentido demonstrar que a madrasta já sabia a casa que deveria bater e oferecer a maçã envenenada ou isso pode significar que o texto busca uma interação com o leitor. A expressão "determinada" depreende a ideia de que o leitor já sabe de que casa está se falando, pois a reconhece da história infantil. Nas linhas 6 e 7, com o uso do sintagma "Bateu na porta", o texto se distancia da linguagem formal, comumente encontrada nos contos de fadas, substituindo a crase de "Bateu à porta" pelo uso da preposição (em+a). O uso de expressões como essa, dá sinais de que a aluna se utilizou de uma linguagem mais comumente encontrada na oralidade para expor o seu estilo ao texto, demonstrando por meio da linguagem, um indício de autoria (Costa, 2019).

Na linha 9, tem-se a primeira fala de Branca de Neve que é substituída, anteriormente, pela expressão "linda moça" (linha 8). Quando lhe são oferecidas maçãs, a moça já vai perguntando para a mulher se são de graça, desconfiando de sua intenção. Comparando com a história original, a pergunta corrobora com os conselhos dados pelos anões para que Branca de Neve tomasse cuidado com estranhos. Em seguida, na linha 11, mesmo com a afirmação da senhora de que as maçãs eram gratuitas, a moça a questiona ressaltando um teor de desapontamento, por preferir pizza a maçãs, o que espanta a senhora e a faz perguntar: Pizza? (linha 12). Neste ponto, fica claro o distanciamento do enredo do conto de fadas, visto que, o



comportamento da garota exibe uma personalidade bastante diferente da doçura característica das mocinhas das histórias infantis. Sem se preocupar com a reação da senhora, ao desprezar a maçã oferecida, o texto busca salientar a imagem de uma Branca de Neve mais preocupada em satisfazer os seus desejos do que ser doce e aceitar a oferta da senhora, isso também se justifica pelo uso da linguagem mais voltada à informalidade, assim como o uso das expressões “Poxa” e “né” (linha 11), que não fazem jus à linguagem mais cerimoniosa encontrada no texto original.

Na linha 13, a resposta da moça é expressa pelo uso do verbo ser na terceira pessoa do singular, junto com o ponto de exclamação (É!”). O uso do ponto de exclamação, de acordo com Dahlet (2006), tem um tom valorativo, ou seja, ele carrega um posicionamento do enunciador, no intuito de provocar uma reação no leitor. Embora não se possa afirmar que a estudante tenha se atentado a esse princípio, a pontuação tem um efeito discursivo relevante, buscando expressar o espanto da moça com a pergunta feita pela senhora. Nisso, pode-se inferir a presença de um caráter irônico como uma marca de autoria, uma vez que a moça ignora o fato de a senhora ter sido surpreendida com a sua resposta e tenta exemplificar o que seja uma pizza, apresentando alguns sabores.

Nas linhas 14 a 17, destacam-se a presença de mecanismos linguísticos que reforçam o manuseio de pontuações e palavras características de uma linguagem coloquial e demonstram marcas de autoria, assim como as reticências, no rompimento da fala da senhora, informando que somente tinha maçãs para oferecer: (“Mas...” - linha 14); a interjeição “Ah” (linha 15), denunciando a impaciência da menina e a expressão “M-mas...” (linha 16) que representa como se a senhora estivesse gaguejando, por estar espantada com a reação da moça.

No trecho: “A única coisa vermelhinha decente e comestível é a pipoca doce” (linhas 17 e 18), é possível averiguar alguns indícios de autoria presentes no texto. Destaca-se, primeiramente, o uso da *ironia* como um recurso para atingir a autoria (Rizzo, 2021). A personagem compara o vermelho da maçã com o vermelho característico da pipoca doce, ironizando o fato de que, apesar de ambas serem vermelhas, apenas a pipoca doce é digna de ser apreciada por ela.

Em seguida, a menina pede para a madrasta se retirar, porque ela havia realizado um pedido no *iFood* - aplicativo de *delivery* - e este estava prestes a chegar. Percebe-se o uso da linguagem coloquial, com o uso do verbo está como “tá” (linha 19). Mais uma vez reforça a concepção de se deslocar da linguagem mais rebuscada encontrada nos contos de fadas, para reiterar a aplicação da linguagem oral, como uma manifestação de estilo. Além disso, essa



linguagem mais próxima da oralidade valida a busca por uma imagem mais descontraída da personagem, retirando-a do cenário de moça recatada.

Entre as linhas 20 e 21, a estudante pulou uma linha. A partir da leitura que se segue, é possível inferir que Suellen demarcou esse salto de linha, porque ao iniciar a linha 21, nota-se que ela se refere à madrasta. Tal recurso pode ser interpretado como uma mudança de cena, saindo do diálogo entre a madrasta e a menina para um momento de reflexão, em que o narrador-observador situa o leitor como a senhora se sentiu, após a frustrada tentativa de se livrar da menina: “Reflexiva, a madrasta volta ao castelo. Decepcionada, mas ainda com esperanças”.

No fim da linha 22, após a fala do narrador, encontra-se um recurso utilizado pela aluna, que merece destaque: o discurso indireto livre. “Se quer mesmo ser a mais bela, deve se atualizar”. Sobre o discurso indireto livre, Wood (2012, p. 23) salienta: que:

Graças ao estilo indireto livre, vemos coisas através dos olhos e da linguagem do personagem, mas também através dos olhos e da linguagem do autor. Habitamos, simultaneamente, a onisciência e a parcialidade. Abre-se uma lacuna entre autor e personagem, e a ponte entre eles – que é o próprio estilo indireto livre – fecha essa lacuna, ao mesmo tempo que chama atenção para a distância. (Wood, 2012, p. 23).

Como afirma Wood (2012), o uso do discurso indireto livre permite que haja uma leitura que perpassa pelos olhos e a linguagem do personagem, assim como ocorre com o autor. Desse modo, as duas falas que se destacam no trecho (narrador/personagem) demonstram uma ligação entre eles, mas ao mesmo tempo fica claro a quem pertence cada parte. O uso desse discurso de forma consciente, como se apresenta no miniconto, atravessa o simples fato de utilizá-lo, mas constata a habilidade de quem o escreve. Isto posto, a aluna, além de fazer uso de uma linguagem na tentativa de representar o seu estilo ao texto, a forma como o texto é construído também evidencia estilo e notabiliza uma marca de autoria.

Ainda no trecho a que se refere à fala de Branca de Neve (linhas 22 e 23): “Se quer mesmo ser a mais bela, deve se atualizar primeiro”, consoante Rizzo (2021), o uso de orações subordinadas adverbiais condicionais pode ser considerado uma forma de se identificar autoria, o que ele nomeia como *período hipotético aprofundando*. Para isso, o autor argumenta que se faz necessário que essa condição seja inscrita no mundo real, possível ou irreal, nesse caso, a condição para que a madrasta, de fato, conseguisse envenenar Branca de Neve era se atualizar, o que se torna cabível devido aos acontecimentos anteriores. Além disso, a postura, frente ao enunciado, também demonstra se essa condição revela um indício de autoria; assim, estabeleceu-se que a madrasta apenas conseguiria vencer a Branca de Neve se esta se atualizasse em sua

abordagem, rompendo com o clássico (maçã envenenada) e trazendo à tona a ideia de que este tipo de alimento não seria o mais adequado para se atingir o que a madrasta queria, reafirmando uma forma singular de trazer para a história alimentos mais contemporâneos. Por fim, o uso da expressão “deve se atualizar primeiro”, por exemplo, que faz alusão aos discursos profissionais de que para se manter no mercado de trabalho é prudente que haja sempre a busca por atualização, ilustra o uso da linguagem para enaltecer a maneira de se expressar, ou seja, o seu estilo individual, além de fazer jus ao título proposto: Atualizações.

Apesar de os minicontos serem textos curtos, foi possível, a partir da análise realizada, neste capítulo, observar a presença de indícios de autoria nas produções realizadas pelos alunos, por meio das atividades do *Caderno da Cidade* e da Oficina de Minicontos. A forma da linguagem utilizada, trazendo uma leitura mais habituada na oralidade, a escolha de elementos que modificaram o enredo das histórias originais dos contos de fadas e a inserção de elementos que caracterizam a singularidade em cada produção promovem um estilo único que demarca marcas de autoria nas produções examinadas.

## 7 O PROCESSO DE ESCRITA DOS MINICONTOS: A REVISÃO

O presente capítulo toma como objeto de estudo o processo de produção escrita na Oficina de Minicontos. Para tanto, busca analisar como os participantes da pesquisa se utilizam de operações epilinguísticas para compor a versão final dos seus textos, tendo em vista um sistema de escrita que contou com a leitura da professora dos estudantes e, também, do pesquisador.

Assim, trata-se de um esforço para corresponder ao segundo objetivo específico: explorar as operações de revisão, de modo a salientar o descentramento de quem escreve, durante o ato de escrever. O que se pode analisar em versões de textos escritos para entender os processos de revisão? Para responder a esta questão, o esforço empreendido no capítulo persegue as marcas deixadas nos textos que venham a contribuir para a compreensão das operações epilinguísticas utilizadas pelos participantes da pesquisa ao reescrever seus textos. A partir dessas considerações, o que se pode analisar em textos escritos, por meio das operações epilinguísticas, vai ao encontro de observar quais as marcas deixadas nos textos que venham a contribuir para sua compreensão. A escolha de determinados verbos, substantivos e campo semântico são exemplos dos recursos que o enunciador se vale para que seja compreendido, assim, como afirma Franchi (1987, p. 21), sobre o objetivo de uma atividade epilinguística: “[...] levar os alunos a operar sobre a própria linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções”.

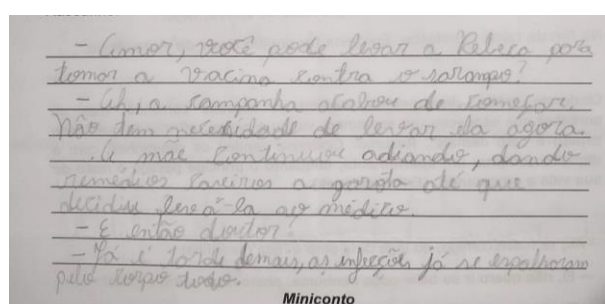
O que se nota, portanto, é que ao examinar os textos, é possível averiguar dois caminhos que completam a fase de correção. Num primeiro momento, levando em destaque a questão de autoria dos textos, buscando identificar quais as singularidades que cada autor deixa em sua produção e, em seguida, estabelecer as escolhas linguísticas nessas produções que visem ao entendimento do texto. Dessa maneira, o estudo da autoria e das operações epilinguísticas se entrelaçam, permitindo que haja uma identificação daquilo que caracteriza o autor, por meio de sua singularidade e forma de escrita.

Assim como analisado anteriormente, para que se pudesse comparar os contos originais com as releituras efetuadas pelos alunos, levou-se também em conta os *processos de reescrita* (Grésillon; Lebrave, 1983; Grésillon, 2007), quais sejam: *adição* (a adição de um elemento gráfico, como sinal de pontuação, ou até mesmo a inserção de uma palavra), *deslocamento* (refere-se à permutação dos elementos que modificam a ordem do texto), *substituição* (substituição de um termo por outro que poderá ser de uma palavra, de um grafema ou uma frase) e *supressão* (abandono de uma parte do texto, ou seja, a supressão de um termo que pode ser um acento, palavra ou frase).

## 7.1 A REVISÃO DOS TEXTOS PRODUZIDOS NA OFICINA DE MINICONTOS

O Quadro 28, a seguir, traz a primeira versão de um miniconto produzido por Fernanda em atendimento à proposta “vacinação”. Predominantemente em forma de diálogo, o miniconto discute, acerca de um tema bastante relevante: o atraso em vacinar as crianças. É feito um pedido para levar uma criança chamada Rebeca, para tomar a vacina. Todavia, alegando que a campanha havia acabado de começar, há a sugestão de levá-la em um outro momento. Após isso, a mãe demorou para levar a criança e a menina acabou contraindo a doença. Quando levou Rebeca ao médico, a doença havia se espalhado e não havia mais nada que pudesse ser feito.

Quadro 28 – Primeira versão do miniconto produzido por Fernanda (9º B) - Texto 1



- 1 - Amor, você pode levar a Rebeca para
- 2 tomar a vacina contra o sarampo?
- 3 - Ah, a campanha acabou de começar.
- 4 Não tem necessidade de levar ela agora.
- 5 . A mãe continuou adiando, dando
- 6 remédios caseiros a garota até que
- 7 decidiu levá-la ao médico:
- 8 - E então doutor?
- 9 - Já é tarde demais, as infecções já se espalharam
- 10 pelo corpo todo.

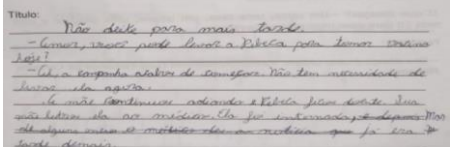
Fonte: Manuscrito da pesquisa, transcrito pelo pesquisador.

Observando-se a reprodução da versão original, na metade esquerda do quadro, é possível perceber que o texto foi escrito de forma manuscrita em uma folha preparada previamente para a realização da tarefa, segundo a lógica da composição de duas versões, já que, na metade superior, existe um espaço para o “rascunho”, e na, inferior, para a versão reescrita. Nesta última, está reservado um espaço para o “título” da versão final do texto. Talvez, por este motivo, Fernanda tenha julgado que não existe necessidade de dar títulos para as primeiras versões de suas produções e, conseqüentemente, ele está ausente.

Nas linhas 1 a 4, existe um primeiro diálogo estabelecido entre os personagens que, supõe-se serem os pais de Rebeca. Essa impressão é criada, já na primeira linha, por meio do vocativo “amor”, utilizado por um dos genitores da criança para se dirigir à sua esposa. Na linha 5, confirma-se que uma das pessoas que estava anteriormente conversando era a mãe da criança, agora, retratada como a pessoa que posterga a vacinação e prefere oferecer remédio caseiro à criança (linha 6), o que no texto pode desencadear a ideia de negacionismo, tão comumente visto na visão de quem nega a vacinação. Finalmente, nas linhas 8 e 9, tem-se novo diálogo, agora entre esta senhora e o médico, que desengana sua filha.

Não houve uma correção escrita do texto. Foi realizada uma explanação oral visando que a aluna se atentasse aos principais equívocos encontrados, no que tange à questão gramatical, estrutural e o encadeamento de ideias. Após essas orientações, a aluna prosseguiu para a versão final do miniconto, como destacado, no Quadro 29 a seguir:

Quadro 29 – Versão revisada do miniconto produzido por Fernanda (9º B) - Texto 2

 <p>Título: Não deixe para mais tarde - Como, você pode levar a Rebeca para tomar vacina hoje? - Ah, a campanha acabou de começar. Não tem necessidade de levar ela agora. - A mãe continuou adiando e Rebeca ficou doente. Sua mãe levou ela ao médico. Ela foi internada, (rasura) mas (rasura) já era (rasura) tarde demais.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Não deixe para mais tarde</li> <li>2 - Amor, você pode levar a Rebeca para tomar vacina</li> <li>3 hoje?</li> <li>4 - Ah, a campanha acabou de começar. Não tem necessidade de</li> <li>5 levar ela agora.</li> <li>6. A mãe continuou adiando e Rebeca ficou doente. Sua</li> <li>7 mãe levou ela ao médico. Ela foi internada, (rasura) mas</li> <li>8 (rasura) já era (rasura)</li> <li>9 tarde demais.</li> </ol>
--	--

Fonte: Manuscrito da pesquisa, transcrito pelo pesquisador.

A versão reescrita do miniconto de Fernanda sofreu redução de tamanho, mesmo que, agora, a instrução de incluir um título existente na folha de redação tenha sido seguida. Assim, tem-se um texto manuscrito com 9 linhas, agora composto por apenas um diálogo.

O título “Não deixe para mais tarde”, no qual está presente o verbo “deixar” conjugado no modo imperativo negativo, estabelece uma interlocução direta com o leitor, a quem, de modo pouco velado, é dada uma ordem. Assim, a versão reescrita do texto ganha estatuto de peça publicitária a favor do cumprimento correto do calendário das vacinas, com valor argumentativo. A estudante, por meio da linguagem, expõe a sua opinião, nesse caso, sobre a importância da vacinação, destacando o seu ponto de vista. Desse modo, assim como afirma Costa (2019), a inserção desse valor argumentativo, no miniconto, resulta na apropriação de autoria, por meio do estilo.

Posto isso, para facilitar o processo de cotejamento das versões, a seguir, apresentam-se dois quadros. O Quadro 30 traz o cotejamento das versões iniciais e reescrita do miniconto produzido por Fernanda, sendo utilizadas marcas gráficas para salientar as alterações, já o Quadro 31, na sequência, sistematiza os processos de reescrita em versões de texto produzidas por Fernanda.

Quadro 30 – Versões do miniconto produzido por Fernanda (9º B)

1 - Amor, você pode levar a Rebeca para	1 <u>Não deixe para mais tarde</u>
2 tomar a vacina contra o sarampo?	2 - Amor, você pode levar a Rebeca para <u>tomar vacina</u>
3 - Ah, a campanha acabou de começar.	3 - <u>hoje?</u>
4 Não tem necessidade de levar ela agora.	4 - Ah, a campanha acabou de começar. Não tem
5 A mãe continuou adiando, dando	necessidade de
6 remédios caseiros a garota até que	5 <u>levar ela agora.</u>
7 decidiu levá-la ao médico.	6 <u>A mãe continuou adiando e Rebeca ficou doente.</u>
8 - E então doutor?	<u>Sua</u>
9 - Já é tarde demais, as infecções já se espalharam	7 <u>mãe levou ela ao médico. Ela foi internada, (rasura)</u>
pelo corpo todo.	<u>Mas</u>
	8 <u>(rasura)</u> já era
	9 <u>tarde demais.</u>

Fonte: manuscrito da pesquisa, transcrito pelo pesquisador.

Cotejando as versões presentes no Quadro 30, percebe-se que, dos quatro processos de reescrita, apenas o deslocamento não foi utilizado pela autora do texto. Esta escolha pode ficar mais clara observando-se o Quadro 31, a seguir.

Quadro 31 – Processo de Reescrita em versões de texto produzidas por Fernanda

Operação de reescrita	Primeira Versão	Versão Reescrita
Adição	- - - - -	Não deixe para mais tarde (linha 1)
	- - - - -	Ela foi internada, (linha 7)
Substituição	para tomar a vacina contra o sarampo? (linhas 1 e 2)	para tomar vacina hoje? (linhas 2 e 3)
	dando remédios caseiros a garota (linhas 5 e 6)	e Rebeca ficou doente. (linha 6).
	até que decidiu levá-la ao médico. (linhas 6 e 7)	Sua mãe levou ela ao médico. (linhas 6 e 7)
	- Já é tarde demais, as infecções já se espalharam pelo corpo todo. (linha 9)	Mas já era tarde demais. (linhas 7 a 9).
Supressão	- E então doutor? (linha 8)	- - - - -

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Na versão revisada, Fernanda atentou-se em colocar um título à história, destacando a importância de tal recurso para o contexto que decidiu escrever, já que o título tem relação direta com os acontecimentos ocorridos no miniconto. A inclusão do título ao miniconto, assim

como exposto no Quadro 31, trata-se de uma adição no processo de reescrita (Grésillon; Lebrave, 1983; Grésillon, 2007). Na linha 2, no trecho “tomar vacina”, a supressão do artigo definido, que havia na versão inicial, tem uma escolha interessante. Observa-se que ao reescrever o texto, ela optou em não definir qual seria a doença que a vacina evitaria, para isso, retirou o artigo definido, assim como decidiu retirar a palavra sarampo e incluiu o advérbio de tempo: hoje (linha 3 - versão revisada), apresentando-se como um processo de substituição (Grésillon; Lebrave, 1983; Grésillon, 2007).

Na versão inicial, (linhas 5 e 6), há uma sequência de fatos que ficaram confusos, visto que, inicialmente, a mãe continua adiando a vacinação e dá remédios caseiros à garota (fato que não fica claro, gerando dúvidas no leitor, a menina tomava remédio, por qual motivo?). Já na versão revisada (linhas 6 e 7), por meio da substituição no processo de reescrita, embora o fato se inicia de forma idêntica, é relatado, sucintamente, que Rebeca ficou doente, sua mãe a levou ao médico e acabou sendo internada. Nota-se que no ato de reescrever a história, a aluna se atentou em limitar as palavras, contudo, foi mais explícita sobre o que ocorreu, apesar de não ter mencionado a doença acometida. Na linha 7, da versão revisada, a adição do trecho “ela foi internada” indica a complicação do caso clínico da criança que será definido nas linhas posteriores. Também há uma omissão do diálogo entre a mãe e o médico (linhas 8 e 9 - versão original), que compõe o final do texto, afirmando que a menina estava com infecções e que já era tarde demais, optando pela fala do narrador-observador, em substituição da fala do personagem (o médico).

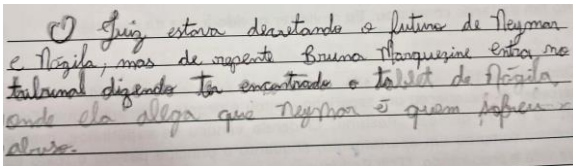
Ao reescrever o miniconto, Fernanda decidiu retirar palavras que comprometessem o entendimento do texto, como a palavra Sarampo, talvez por desconhecer a doença, preferiu focar no fato de que a mãe não havia vacinado sua filha, apenas. Além disso, com a retirada dos diálogos e maior participação do narrador, omitem-se informações do texto inicial, como os medicamentos dados à filha e a explicação dada pelo médico de que não havia mais nada a ser feito “[...] as infecções já se espalharam pelo corpo todo” (linhas 9 e 10 - versão inicial). Desse modo, comparando as duas versões, para não correr o risco de não ser compreendida, a estudante decidiu não elencar algumas informações contidas na primeira versão, assim, evidenciando marcas de autoria, por meio da reflexão sobre o escrito e demonstrando o seu estilo no processo de reescrita.

Comparando o texto inicial com a versão revisada, é possível extrair algumas reflexões: **1)** O texto inicial não possui título, enquanto o outro é nomeado como “*Não deixe para mais tarde*”. O título é constituído por uma recomendação que só será revelada no decorrer do texto; **2)** No texto 1, é exposta qual é a doença que Rebeca deveria ser imunizada, nesse

caso, o Sarampo (linha 2). Na versão revisada, é decidido omitir qual seria a doença e substituí-la pelo advérbio de tempo: hoje (linha 2); **3)** A terceira frase das duas versões, deixa claro para o leitor quem foi responsável por adiar a vacinação da menina. Desse modo, fica subentendido que a primeira fala poderia ser a do pai da criança e a segunda a da mãe, o que se comprova pela expressão: “A mãe continuou adiando...”, (5ª linha do texto 1 e 6ª linha do texto 2); **4)** No texto 1, nas linhas 5 a 7, nota-se que a aluna não destaca, inicialmente, que Rebeca ficou doente, ela parte da ideia de que a mãe estava dando remédios à garota e decidiu levá-la ao médico. Observando que esse trecho continha ausência de informações e detalhes, na versão 2, já expõe que a criança ficou doente e foi encaminhada ao médico. O termo do uso doente, embora não exemplifica o motivo, dá a impressão de que se trata da doença que poderia ter sido evitada com a vacinação; **5)** No texto 1, nas linhas 8 a 10, chega-se ao desfecho da história, por meio de um diálogo entre a mãe e o médico, que é omitido no texto 2. Além disso, como houve a referência ao sarampo, no texto 1, a aluna termina relatando que as infecções causadas pela doença já haviam se espalhado. Como se sabe, o sarampo é uma doença que espalha manchas pelo corpo, assim, acredita-se que a referência dada no texto 1 faça alusão a essa informação. No texto 2, já não há uma referência explícita à doença que causou a internação da menina, todavia, apresenta o mesmo desfecho.

O Quadro 32 apresenta o miniconto realizado por Pedro, que tem como tema abordar a acusação de estupro da modelo Najila Trindade contra o jogador Neymar, em 2019, em Paris, na França.

Quadro 32 – Primeira versão do miniconto produzido por Pedro (9º B) - Texto 1

	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 O juiz estava decretando o futuro de Neymar</li> <li>2 e Nágila, mas de repente Bruna Marquezine entra no</li> <li>3 tribunal dizendo ter encontrado o tablet de Nágila,</li> <li>4 onde ela alega que Neymar é quem sofreu</li> <li>5 abuso.</li> </ol>
---	---

Fonte: Manuscrito da pesquisa, transcrito pelo pesquisador.

A história se baseia no momento em que um juiz estava lendo a sentença que definiria o futuro do jogador (linha 1), mas é interrompido por Bruna Marquezine, ex-namorada do atleta (linha 2), que alegou ter provas (tablet de Nájila - linha 3) de que quem sofreu o abuso foi o jogador e não a modelo (linhas 4 e 5). A situação ora retratada vai ao encontro a um episódio verídico, em que Najila aparece, em um vídeo, agredindo Neymar com tapas, o que a sua defesa na época usou como um recurso utilizado por ela para provar que o jogador era capaz de fazer

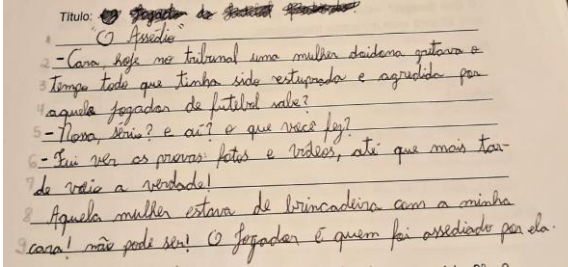


aquilo de que estava sendo acusado, todavia, revelou-se como uma suposta armação e acabou gerando dúvidas se o estupro havia acontecido ou seria uma armação.

Observa-se, na primeira versão do texto, que não há a presença de um título e o estudante opta por começar a escrever a sua história, a partir de um ponto específico do caso do jogador, buscando enaltecer o momento em que sua situação de acusação poderia lhe render alguma condenação. O uso da locução verbal “estava decretando” (linha 1) demonstra que a interrupção que foi retratada, posteriormente, aconteceu bem no momento em que a sentença era lida, que se concretiza pelos termos: “mas de repente” (linha 2), gerando uma tensão à história. Na linha 3, pela maneira com que o aluno retrata os acontecimentos, dá-se a impressão de que o *tablet* que foi encontrado continha uma prova contundente capaz de livrar o atleta da acusação que sofria, além disso, o uso do artigo definido “o” precedente à palavra *tablet* aponta que esse equipamento já era conhecido e que, por sua vez, carregava prova que inocentaria o réu, o que se comprova nas linhas 4 e 5. Desse modo, a escolha de determinada palavra e a maneira como ela se expressa no texto, como o uso do artigo “o” no trecho citado, revelam um estilo e resultam em uma marca de autoria, como salienta Costa (2019).

Nessa primeira versão, no processo de correção, houve apontamentos sobre o uso inadequado do advérbio “onde” e a necessidade de se apresentar mais detalhes à história, o que foi apontado ao aluno durante a leitura do texto com a professora e o pesquisador.

#### Quadro 33 – Versão revisada do miniconto produzido por Pedro (9º B) - Texto 2

	<p>(Rasura)</p> <p>1 “O assédio”</p> <p>2 - Cara, hoje no tribunal uma mulher doidona gritava o</p> <p>3 tempo todo que tinha sido estuprada e agredida por</p> <p>4 aquele jogador de futebol sabe?</p> <p>5 - Nossa, sério? e aí? e que você fez?</p> <p>6 - Fui ver as provas: fotos e vídeos, até que mais tar-</p> <p>7 de veio a verdade!</p> <p>8 Aquela mulher estava de brincadeira com a minha</p> <p>9 cara! não pode ser! O jogador é quem foi assediado</p> <p>por ela.</p>
---	--

Fonte: Manuscrito da pesquisa, transcrito pelo pesquisador.

Na versão reescrita do miniconto de Pedro (Quadro 33), notam-se a inserção de um título que não foi inserido na primeira versão, o uso de marcas de discurso direto, por meio dos travessões e o aumento de linhas utilizadas, totalizando nove. Na linha 1, o título, introduzido por aspas, retrata o tema que será discutido no miniconto, embora não faça menção direta ao caso apresentado no primeiro texto.

Na linha 2, a palavra “Cara” denota uma linguagem mais coloquial ao texto, demonstrando que os interlocutores se tratarão como uma respectiva intimidade em seus diálogos. A referência à mulher possui um tom pejorativo com o uso do adjetivo em sua forma aumentativa “doidona”, já criando uma prévia de que a mulher descrita no texto não deve ser levada a sério, o que será revelado em linhas posteriores. Na linha 3, notabiliza-se a denúncia feita pela mulher de que esta teria sido estuprada e agredida, justificando o motivo de estar presente em um tribunal e na condição de vítima. Na linha 4, omite-se o nome do jogador Neymar contido na primeira versão por: “aquele jogador de futebol”. A ausência em nomear qual jogador a história se refere anuncia que o escritor não quer se comprometer com o autor do assédio, atribuindo, por meio do uso do verbo saber, na terceira pessoa do singular, do presente do indicativo, que o seu interlocutor infira de quem se trata, atribuindo, desse modo, marca de autoria. Essa marca se aproxima da concepção defendida por Possenti (2002), como indício de autoria: dar voz ao outro. A privação do nome do jogador não compromete o entendimento do texto, já que no momento em que o texto foi escrito tal notícia era destaque nos noticiários de todo país, esse conhecimento coletivo fez com que, no momento da reescrita, não houvesse a preocupação de informar tal detalhe. Desse modo, o discurso proferido é atravessado por outro, mas não deixa de ter algo que pertence ao autor, assim como profere Possenti (2002), pois a forma como foi escrito o individualiza.

Na linha 5, aparece a segunda voz do texto, que cabe o destaque dos termos que indicam novamente a intimidade entre os personagens. O emprego dos vocábulos “Nossa” e do “sério” representa que a pessoa que responde ao discurso proferido na primeira parte reconhece o jogador e a história por traz disso e ficou espantada pela informação recebida. Nas partes seguintes, constata-se que a pessoa que relatava o caso era alguém capaz de agir sobre ele, visto que as perguntas feitas: “e aí?” e “o que você fez?” anunciam tal entendimento. Nas linhas 6 e 7, os traços de que se tratava de alguém importante no julgamento é representado ao anunciar que este viu as provas que revelariam a verdade dos fatos. O termo “até que mais tarde”, na linha 6, sinaliza a passagem do tempo percorrido no enalço da busca pela verdade ou pode representar que a busca para resolver o caso foi até que a verdade aparecesse. De acordo com Rizzo (2021), o manuseio expressivo de palavras que contribuem para a dinâmica do texto é considerado um indício de autoria, que o autor nomeia com coesão textual expressiva.

As linhas 8 e 9 anunciam o desfecho da história, inicialmente, com o uso da expressão “estava de brincadeira” antecipando que de fato a denúncia feita pela mulher não era verídica e pôde ser provada ao se examinar as provas e a confirmação de que o jogador não a havia assediado, por fim. Nesse ponto, tenta-se reconhecer qual o papel do primeiro personagem na

trama da história e algumas marcas deixadas pelo estudante permitem sugerir que se trata do juiz do caso. Num primeiro momento, o gênero (juiz) fica latente, pois o substantivo cara, presente na linha 2, permite inferir de que se trata de um diálogo entre dois homens, já que uma mulher, muito dificilmente, se dirigiria a um homem com tal expressão. Além disso, o distanciamento com a mulher fica claro, com o uso do artigo indefinido uma (linha 2), caso fosse alguém que ele estivesse defendendo - nesse caso, um advogado - haveria marcas de que se conheciam. Além disso, a sua indignação, presente nas linhas 8 e 9, poderia acionar que ele poderia ter julgado a favor da mulher, dada a situação em que ela se encontrava no início da história, contudo, como sua atitude lhe causou estranheza, pois ela se apresentava como uma “doidona”, decidiu investigar e conseguiu provas de que se tratava de uma situação inversa.

No final do texto, também vale citar a inserção da palavra “cara” novamente ao texto. A princípio, na linha 2, a palavra é um substantivo e é inserida sintaticamente com a função de vocativo. Já na linha 9, “cara” é representada também morfologicamente como substantivo, contudo, dessa vez, tem o significado de face. A aplicabilidade de termos homógrafos ao texto manifesta o trato com a linguagem em seu aporte bem expressivo, o que resulta em um indício de autoria, pelo viés do estilo, como debatido por Costa (2019).

#### Quadro 34 – Versões do miniconto produzido por Pedro (9º B)

1 O juiz estava decretando o futuro de Neymar	1 “O assédio”
2 e Nágila, mas de repente Bruna Marquezzine entra	2 - Cara, hoje no tribunal uma mulher doidona gritava
no	o
3 tribunal dizendo ter encontrado o tablet de Nágila,	3 tempo todo que tinha sido estuprada e agredida por
4 onde ela alega que Neymar é quem sofreu	4 aquele jogador de futebol sabe?
5 abuso.	5 - Nossa, sério? e aí? o que você fez?
	6 - Fui ver as provas: fotos e vídeos, até que mais tar-
	7 de veio a verdade!
	8 Aquela mulher estava de brincadeira com a minha
	9 cara! não pode ser! O jogador é quem foi assediado
	por ela.

Fonte: Manuscrito da pesquisa, transcrito pelo pesquisador.

Observando-se as versões ilustradas no Quadro 34, dos quatro processos de reescrita, o autor apenas não utilizou o recurso do deslocamento, como pode ser verificado no Quadro 35, a seguir.

Quadro 35 – Processos de Reescrita em versões de texto produzidas por Pedro

Operação de reescrita	Primeira Versão	Versão Reescrita
Adição	Número de linhas: 5	Número de linhas: 9
	- - - - -	“O Assédio” (linha 1)
Substituição	Foco narrativo (Narrador-observador)	Foco narrativo (Narrador-personagem)
	Neymar (linhas 1 e 4)	Aquele jogador (linha 4) O Jogador (linha 9)
	é quem sofreu (linha 4)	é quem foi assediado (linha 9)
	Início da história: momento que seria decretada a sentença: “O Juiz estava decretando [...]” (linha 1)	Início da história: acusação: “Cara, hoje no tribunal uma mulher doidona gritava o tempo todo que tinha sido estuprada e agredida por aquele jogador de futebol sabe?” (linhas 2 a 4)
	Nágila (linhas 2 e 3)	Uma mulher doidona (linha 2) Aquela mulher (linha 8)
	o tablet de Nágila (linha 3)	fotos e vídeos (linha 6)
	Locuções verbais e verbos: estava decretando (linha 1); entra (linha 2) dizendo ter encontrado (linha 3) alega (linha 4)	Locuções verbais e verbos: gritava (linha 2); tinha sido (linha 3); sabe (linha 4); fez (linha 5); Fui ver (linha 6); veio (linha 7); estava (linha 8); Pode ser (linha 9); é quem foi (linha 9);
Supressão	Nomes dos personagens (Nágila; Neymar e Bruna Marquezine).	- - - - -

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

O Quadro 34 e o Quadro 35 apresentam uma comparação entre a primeira versão do miniconto escrito por Pedro e a versão reescrita, considerada como final. Num primeiro momento, é possível observar que houve um aumento significativo de linhas: de cinco da primeira versão para nove da reescrita. Todavia, são os aspectos linguísticos que chamam mais a atenção, visto que o aluno decidiu manter de algum modo o assunto: assédio, porém utilizou-se de outros recursos para contar a história.

Por meio das contribuições de (Grésillon; Lebrave, 1983; Grésillon, 2007), encontram-se marcas presentes no processo de reescrita e reflexão sobre o texto: na segunda versão (linha 1), é adicionado um título que vem escrito entre aspas: “O Assédio”, tratando-se de um processo de adição, em seguida, ocorre uma substituição. Nas primeiras linhas da versão final, nota-se que foi escolhido um outro foco narrativo, passando de um narrador-observador, na versão 1, para um narrador-personagem, na versão 2. A mudança do foco narrativo traz à reescrita um novo olhar sobre a história, já que agora o estudante optou em deixar para o leitor a tarefa de descobrir de quem o texto aborda. Embora, como retratado, o assunto tenha sido muito comentado pelas redes sociais e imprensa, ainda assim, pode-se mensurar que o recurso de omitir os reais personagens da história (supressão) carrega um valor de autoria, no tocante ao risco que o produtor do texto corre de não ser compreendido, por não citar nomes, o que Costa (2019) defende como correr o risco de não ser aceito, no intuito de garantir autoria pelo viés do estilo.

Quanto aos verbos utilizados no texto, recorre-se mais uma vez ao processo de substituição defendido por (Grésillon; Lebrave, 1983; Grésillon, 2007). No texto 1, há a predominância de verbos em suas formas nominais (gerúndio): “estava decretando” (linha 1); apontando para algo em desdobramento, mas que não havia se concretizado e “dizendo ter encontrado” (linha 3), indicando uma ação já encerrada. Além desses, destaca-se o uso do verbo no presente do indicativo: “entra” (linha 2) e “alega” (linha 4), no sentido de destacar o exato momento em que Bruna Marquezine aparece na história e o que ela traz para a resolução do caso. Na linha 4, há uma junção de dois verbos separados pelo pronome “quem” que são apresentados em tempos diferentes: o verbo ser, na terceira pessoa do singular do presente do indicativo “é”, e o verbo sofrer, também na terceira pessoa do singular, contudo, no pretérito perfeito “sofreu”, ambos se referindo ao jogador Neymar. Nesse ponto, encontra-se um desvio gramatical em relação ao tempo usado nos verbos (É – presente - e Sofreu - passado). Pode-se supor que em razão de haver na mesma linha o verbo alegar no presente, o uso do verbo ser no mesmo tempo verbal tenha sido influenciado por ele.

No texto 2, com a modificação do foco narrativo, não foram aproveitados os verbos citados no texto 1. Nessa versão, há a presença de verbos nas formas nominais, contudo, são apresentados sem o uso do gerúndio e acrescido o infinitivo. Nas quatro ocorrências, os verbos auxiliares se apresentam: no pretérito imperfeito: “tinha sido estuprada e agredida” (linha 2), referindo-se à uma mulher doidona e no pretérito perfeito: “Fui ver” (linha 6), referindo ao narrador, por meio do sujeito elíptico (Eu); “foi assediado” (linha 9) dirigindo-se a jogador e, por fim, no presente do indicativo: “pode ser” (linha 9) demonstrando a indignação do

personagem diante do desfecho da história. O verbo “sabe” (linha 4) tem como função introduzir a fala do segundo personagem à história e estabelece que haverá um diálogo entre eles sobre o que foi abordado na primeira parte. Assim como o verbo “fez” (linha 5) que tem como função indagar o que o suposto juiz, como retratado, teria feito diante da atitude da mulher. Na linha 9, mais uma vez o aluno comete o mesmo desvio ocorrido na versão inicial. Em “é quem foi assediado”, avista-se, mais uma vez, que o aluno decide concordar o verbo ser (presente) com o verbo ser (pretérito): [é/foi], tendo como entremeio o uso do pronome relativo quem. Assim como ocorreu na primeira versão, pode-se aferir que o posicionamento dos verbos está na proximidade do verbo poder no presente (linha 9), supondo o tempo do verbo ser ou, talvez, para evitar a repetição do verbo ser, na seguinte proposição: foi quem foi assediado.

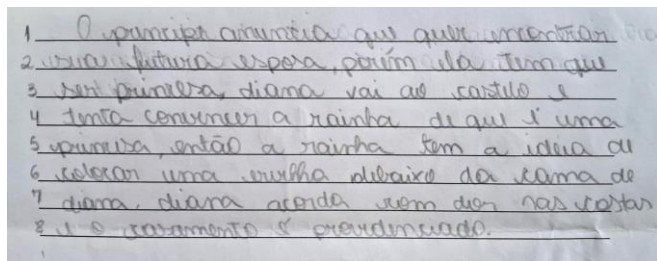
Diante do contexto das duas versões, no Texto 2, o aluno dignou-se a apresentar mais detalhes à história, apesar de omitir os sujeitos do ocorrido. Enquanto no texto 1 a história se inicia em um momento tenso (o momento do decreto do juiz), o texto 2 apresenta a indignação do “juiz” em ter presenciado uma mulher gritando e acusando um jogador de assédio. Nesse ponto, optou-se em não explicitar o momento que estava o processo de assédio, mas sim, desmerecer a imagem da mulher, dado que a mídia da época delatava que havia a possibilidade de a acusação ser falsa.

Encontra-se mais uma vez, na reescrita, a substituição (Grésillon; Lebrave, 1983; Grésillon, 2007), no momento em que há a preocupação em se detalhar no texto 2, o que foi encontrado como justificativa para que o jogador tivesse sido a vítima da história. Na linha 6, é exposto que foram analisados vídeos e fotos que comprovam o desfecho na história, portanto, foram mencionados os meios de análise para se atingir o objetivo. No texto 1, por sua vez, na linha 3, há uma prova do caso que se encontrava no *tablet* de “Nágila”, porém não são especificadas as evidências descobertas.

No processo de reescrita, Pedro teve o cuidado de manter o tema, mas apresentou mais dados que pudessem justificar os acontecimentos. 1) Colocou um título ao texto que não fazia referência à história do jogador que estava sendo bastante veiculada à época; 2) Preferiu mudar o foco narrativo, trazendo uma outra perspectiva à história, partindo do ponto de vista de um personagem que presenciou o fato no tribunal e como resolveu a questão, deixando de lado a participação de Bruna Marquezine como a “salvadora” do caso, para direcionar mais aproximação ao desfecho verdadeiro do caso; 3) O uso dos verbos, variando entre o pretérito e o presente, demonstra um diálogo entre as personagens e vai instigando o leitor ao desfecho da narrativa; 4) A omissão dos nomes das personagens traz, como mencionado, o despertar do conhecimento prévio do leitor e de algum modo faz com que o escritor não se comprometa, a

ponto de ser julgado pelo juízo de valor dado, principalmente, à imagem da mulher; 5) Uso de uma linguagem mais próxima da informalidade, no intuito de demonstrar intimidade entre os interlocutores.

Quadro 36 – Primeira versão do miniconto produzido por Tais (9º B) – Texto 1



1 O príncipe anuncia que quer encontrar  
 2 sua futura esposa, porém ela tem que  
 3 ser princesa diana vai ao castelo e  
 4 tenta convencer a rainha de que é uma  
 5 princesa, então a rainha tem a ideia de  
 6 colocar uma ervilha debaixo da cama de  
 7 diana, diana acorda com dor nas costas  
 8 e o casamento é providenciado.

Fonte: Manuscrito da pesquisa, transcrito pelo pesquisador.

O Quadro 36 ilustra a primeira versão do miniconto produzido por Tais. O texto possui 8 linhas e tem como tema uma releitura do conto: A princesa e a ervilha, de Hans Christian Andersen. Em um primeiro contato com o texto, nota-se que a aluna não atendeu à proposta de produção, pois o que era solicitado para a Oficina de Minicontos versava sobre a produção de um miniconto baseado em uma notícia conhecida, o que não se encontra no presente texto. Acredita-se que a aluna preferiu escrever um miniconto que fosse baseado na proposta do *Caderno da Cidade*, ignorando o que fora sugerido na Oficina. Embora a proposta não tenha sido atendida, o gênero foi correspondido, portanto, nesse caso, optou-se em considerar o texto como válido por atender à estrutura do gênero. No momento da correção, além de serem apresentadas as falhas gramaticais contidas, a professora e o pesquisador demonstraram a importância de se seguir a consigna da produção de texto, no intuito de alertar sobre os possíveis resultados que a desobediência ao enunciado pode acarretar no futuro.

A primeira versão não apresenta título. A história se inicia com o uso do artigo definido “o” seguido do substantivo príncipe (linha 1). O artigo, aqui exposto, pode revelar que a estudante desconhecia o emprego do artigo definido ou tratou o personagem como conhecido sem levar em conta que este havia sido citado pela primeira vez no texto. Na linha 2, é explicitado o que o príncipe queria anunciar: uma esposa, palavra que vem posposta de uma conjunção adversativa “porém” antecipando o fato de que se faz necessário que essa esposa seja uma princesa (linha 3). Sem o uso de pontuação adequada e interrompendo o assunto inicial, apresenta-se o nome da princesa “diana”, fazendo referência, embora não exposta, à princesa Diana de Gales.

Na linha 4, “diana” tenta convencer a rainha de que é uma princesa. Aqui, mais uma vez, há uma fuga por não detalhar a sequência dos fatos: “diana” aparece sem ser apresentada e depois, tenta convencer a rainha de que é uma princesa. Nas linhas 5 e 6, por sua vez, o texto direciona o leitor ao enredo do conto de Andersen, no momento em que é utilizada uma ervilha embaixo do colchão que a princesa deverá dormir, caso ao se levantar, ela se sentir incomodada é sinal de que se trata de uma monarca. Nesse momento, atina-se que a estudante, ao escrever o seu miniconto, conta com o conhecimento prévio do leitor: primeiro em identificar que “diana” faz referência a um nome conhecido de uma princesa e, em seguida, de que esta será lançada à prova da ervilha para ser considerada uma princesa.

Nas linhas seguintes, o desfecho da história ocorre: “diana” acorda com dor nas costas e o casamento com o príncipe acontece. Nesse ponto, observa-se, mais uma vez, que no miniconto, apesar de fazer referências ao conto de A princesa e a ervilha, não houve uma preocupação em detalhar os acontecimentos da história, o leitor tem que identificar os detalhes, a partir de seus conhecimentos da história original, para entender o contexto do pequeno texto.

#### Quadro 37 – Versão revisada do miniconto produzido por Tais (9º B) – Texto 2

<p>Título: a princesa e a melancia</p> <p>1 Um príncipe anuncia que quer encontrar sua  2 futura esposa, porém ela teria que ser  3 de uma família real, Diana vai ao palácio  4 e afirma que é princesa, a rainha precisava  5 confirmar, então coloca uma melancia embaixo  6 do colchão da princesa, e pede que ela passe  7 a noite naquela cama, então Diana acorda com  8 uma imensa dor nas costas, então a rainha  9 anuncia o casamento.</p>	<p>1 A princesa e a melancia  2 Um príncipe anuncia que quer encontrar sua  3 futura esposa, porém ela teria que ser  4 de uma família real, Diana vai ao palácio  5 e afirma que é princesa, a rainha precisava  6 confirmar, então coloca uma melancia embaixo  7 do colchão da princesa, e pede que ela passe  8 a noite naquela cama, então Diana acorda com  9 uma imensa dor nas costas, então a rainha  10 anuncia o casamento.</p>
---	--

Fonte: Manuscrito da pesquisa, transcrito pelo pesquisador.

O Quadro 37 espelha a segunda versão do miniconto escrito por Tais, considerada como versão final. Primeiramente, a aluna insere ao miniconto o título: A princesa e a melancia, já anunciando um distanciamento da versão inicial e da própria referência direta ao conto de Andersen, trocando a “ervilha”, por “melancia”. Após as intervenções realizadas na correção, na linha 1, é utilizado o artigo um, já que a palavra príncipe aparece pela primeira vez na história, assim como se costuma apresentar o início de textos narrativos.

Na linha 5, concretiza-se a mudança de um elemento presente na história original, com a alteração da ervilha para a melancia. Nesse momento, verifica-se que a escolha de ser utilizada uma melancia afere um recurso de estilo, em que a estudante opta em fugir do tradicional (ervilha) já conhecido pelo público a introduzir um novo recurso à história, assim manifestando



uma marca de autoria, como sugere Costa (2019), ao tratar de que quando quem escreve o texto busca elementos que transgridem o habitual, nesse caso, o original, arrisca-se na tentativa de introduzir a sua singularidade ao texto. Além disso, a escolha da melancia remete à necessidade do miniconto em compor uma linguagem mais cômica ao texto, demonstrando, novamente, um indício de autoria pelo uso da linguagem para demarcar originalidade à releitura do conto.

Quadro 38 – Versões do miniconto produzido por Tais (9º B)

1 O príncipe anuncia que quer encontrar 2 sua futura esposa, porém ela tem que 3 ser princesa diana vai ao castelo e 4 tenta convencer a rainha de que é uma 5 princesa, então a rainha tem a ideia de 6 colocar uma ervilha debaixo da cama de 7 diana, diana acorda com dor nas costas 8 e o casamento é providenciado.	1 A princesa e a melancia 2 Um príncipe anuncia que quer encontrar sua 3 futura esposa, porém ela teria que ser 4 de uma família real, Diana vai ao palácio 5 e afirma que é princesa, a rainha precisava 6 confirmar, então coloca uma melancia embaixo 7 do colchão da princesa, e pede que ela passe 8 a noite naquela cama, então Diana acorda com 9 uma imensa dor nas costas, então a rainha 10 anuncia o casamento.
--	---

Fonte: Manuscrito da pesquisa, transcrito pelo pesquisador.

Na apresentação, no Quadro 38, dos minicontos produzidos por Taís, a aluna não utilizou dois recursos do processo de reescrita, sendo eles: o deslocamento e a supressão. O Quadro 39, a seguir, demonstra quais foram os apontamentos mais significativos na reescrita.

Quadro 39 – Processos de Reescrita em versões de texto produzidas por Taís

Operação de reescrita	Primeira Versão	Versão Reescrita
Adição	- - - - -	A princesa e a melancia (linha 1)
	acorda com dor na costas (linha 7)	[...] acorda com um imensa dor nas costas (linhas 7 e 8)
Substituição	O príncipe (linha 1)	Um príncipe (linha 2)
	tem (linha 2)	teria (linha 2)
	castelo (linha 3)	palácio (linha 3)
	[...] tenta convencer a rainha (linha 4)	[...] afirma que é princesa (linha 4)
	ervilha (linha 6)	melancia (linha 5)
	O casamento é providenciado (linha 8)	a rainha anuncia o casamento (linhas 8 e 9)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Comparando a versão inicial com a versão final (reescrita) do texto de Tais (Quadro 38 e Quadro 39), inicialmente, observa-se que a aluna optou em incluir um título ao texto: A princesa e a melancia (linha 1 - versão reescrita), que de acordo com Grésillon e Lebrave (1983) e Grésillon (2007), refere-se ao processo de adição. Na linha 2, da reescrita, há a troca do artigo definido “o” linha 1 (texto 1) pelo artigo indefinido “um” (linha 2), em seguida, optou-se por alterar o tempo verbal do verbo ter, que na primeira versão encontra-se na terceira pessoa do singular do presente do indicativo “tem” (linha 2), para o uso do verbo ter em terceira pessoa do singular no futuro do pretérito, o que autores salientam como substituição. A modificação do tempo verbal carrega uma nova versão ao texto, já que o uso do futuro do pretérito gera uma incerteza de que o príncipe, de fato, encontrará a princesa que deseja. Com o uso do verbo no presente, essa dúvida não se impõe, dado que o presente do indicativo se apresenta com algo certo.

No segundo texto, assim como no primeiro, Diana é introduzida à história sem cerimônias, a estudante se vale do conhecimento prévio do leitor para que este interprete a referência do nome à imagem de uma princesa, contudo, há a substituição da palavra castelo por palácio (linha 3 - reescrita) e o acréscimo do termo “afirma de que é princesa” (linha 4). Além disso, vale destacar, que o miniconto emprega o verbo convencer e é substituído pelo verbo afirmar no segundo texto. Aqui, o posicionamento da personagem muda: enquanto na primeira tentativa Diana tenta convencer que é uma princesa, posteriormente, essa afirmação já se torna precisa ao afirmar que ela seja uma.

A imagem da rainha exposta no texto também muda nas versões. No primeiro texto, há um indício mais claro de que a rainha duvidava de que Diana fosse uma princesa, como no trecho: “[...] tenta convencer a rainha de que é uma princesa” (linhas 4 e 5). Em contrapartida, no texto 2, com o posicionamento de Diana já afirmando ser uma princesa, já se pronuncia: “a rainha precisava confirmar” (linhas 4 e 5). A grande diferença entre os dois textos está na substituição da ervilha pela melancia. No processo de reescrita, a aluna teve o cuidado de modificar o recurso utilizado pela rainha para reconhecer o *status* de princesa de Diana, e de algum modo, trouxe na reescrita um teor mais cômico ao texto, como relatado. Ela foge do habitual da história conhecida do colchão e da ervilha e traz um elemento muito mais fácil de ser reconhecido como um provável incômodo à princesa em seu sono, dada a diferença de tamanho. Um elemento de destaque no texto 2, é a adição da palavra “imensa” na linha 8, fazendo uma alusão ao tamanho da melancia e o incômodo que ela causou. Outro ponto relevante a ser destacado está no final da versão reescrita, em que a aluna substitui o termo “o casamento é providenciado” (texto 1 - linha 8) por “então a rainha anuncia o casamento” (texto

2 - linhas 8 e 9). Na primeira versão, não há preocupação em revelar quem autoriza o casamento, embora fique subentendido que se trata da rainha, assim como, na versão reescrita; a simples troca do verbo providenciar por anunciar, dá mais atenção à imagem da rainha, também.

Diante dos textos analisados, verifica-se que os estudantes, quando direcionados no processo de reescrita, alteraram os textos, buscando inserir novas palavras, modificando tempos verbais, excluindo termos repetitivos na busca pela coesão textual e, principalmente, preocuparam-se em trabalhar o texto na tentativa de deixá-lo claro e objetivo. No ato das operações de revisão, foi por meio das operações epilinguísticas que foi possível notar que o trabalho com o texto, nessa perspectiva, permite uma ação reflexiva na reescrita, com o intuito de trazer mais qualidade aos textos produzidos, mesmo se tratando de um gênero textual tão curto e peculiar.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como objetivo geral analisar minicontos de alunos do 9º ano de uma escola pública municipal de São Paulo. Especificamente, esta pesquisa buscou, em um primeiro momento, elencar as marcas de autoria presentes na superfície textual; posteriormente, visou explorar as operações de revisão, de modo a salientar o descentramento de quem escreve, durante o ato de escrever e valorizar o que ocorre no ensino da escrita por meio da ação didática do professor privilegia a reescrita em uma acepção que mobiliza as operações epilinguísticas.

Em consonância com o primeiro objetivo proposto, a partir da análise dos minicontos produzidos, por meio da sequência didática do Caderno da Cidade - material utilizado pela prefeitura de São Paulo e, pela Oficina de Minicontos proposta por este trabalho, buscou-se identificar quais as marcas de autoria presentes na produção escrita de minicontos. Assim, foi possível averiguar que é possível encontrar marcas que singularizam o discente, demonstrando que há indícios de autoria em suas produções, apesar de elas não configurarem um conjunto de obras. Esses indícios de autoria registram traços que individualizam os seus autores, portanto, são elementos significativos para a análise de textos.

Diante dos dados analisados, foi possível identificar que os indícios de autoria dão a ver o estilo de quem escreve, o que pode ocorrer pela escolha de determinadas palavras ou, até mesmo, pela forma como o autor conduz a história. Por meio do uso da linguagem, o modo de narrar torna o narrado peculiar. Assim como demonstrado nas análises realizadas, os participantes trabalharam os textos na perspectiva de modificar o teor de uma história clássica, passando do sentimento amoroso ao declínio do ódio ou ironizando o enredo com referências a situações vivenciadas na realidade atual e, assim, inscreveram-se como autor.

Além disso, essas marcas de autoria podem estar associadas ao manejo que o aluno faz na tentativa de ser compreendido contando com o conhecimento prévio do leitor, já que em textos tão mínimos como os minicontos, a quantidade de linhas limita a escrita de muitos detalhes à história. Também é possível notar que, na escrita, o discente pode optar por não se comprometer com o que diz, trazendo a fala de outro para representar o seu ponto de vista ou mantendo-se distante. Isso reverbera, principalmente, quando o tema a ser abordado nos textos pode ser acometido de polêmica. Nesse âmbito, a escrita versa sob a perspectiva dos indícios de autoria abordados por Possenti (2002): dar voz ao outro e manter distância.

As revisões textuais dos minicontos elaborados por esta tese são os recursos de análise para atender ao segundo objetivo de pesquisa. Diante das reescritas dos minicontos, após os apontamentos realizados no processo de correção, foi possível averiguar que, para adequar os seus textos, na tentativa de deixá-los mais objetivos e claros, o escritor realiza alterações

linguísticas para alcançar o seu resultado, assim na comparação do texto 1 (rascunho) para a versão final observa-se uma notável mudança na qualidade de suas produções, além disso, no processo de reescrita também é possível notar marcas de autoria.

À vista disso, na reescrita dos textos, foi possível averiguar que a alteração de determinadas palavras trouxe uma nova roupagem, muitas vezes, mudando completamente o seu roteiro e fazendo com que houvesse uma diferença significativa entre a versão inicial e final de cada texto, que resultou em produções mais sólidas e melhor elaboradas. Por meio das operações epilinguísticas, o discente trabalhou com advérbios, artigos, pronomes e sinônimos que alteraram a composição do texto, salientando o quanto o uso peculiar e adequado desses elementos colabora para a coesão textual e resulta em textos que exprimem marcas de autoria pelo uso expressivo e peculiar da linguagem.

Tendo analisado as operações de revisão, nota-se, também, como se faz necessário que haja uma correção reflexiva dos textos produzidos. Apenas uma correção em que não se aborde os erros ortográficos sem a preocupação de explicar quais os efeitos que esses erros causam na compreensão global do texto, na intencionalidade e no sentido que se pretenda propor, por exemplo, passa por uma correção sem frutos e que poderá não modificar a prática de produção de texto de quem escreve. Isso não significa que não deva haver uma correção nos princípios gramaticais, mas que esse processo seja, de fato, um ponto de partida para que o estudante entenda a importância de se escrever um bom texto não somente pela proposição correta das palavras, mas também pelo uso valorativo que elas representam.

O terceiro objetivo exposto, neste trabalho, buscou destacar a função mediadora do professor no ato de leitura dos textos dos discentes, apontando elementos que possam colaborar com a reescrita mais eficiente, não aquela que apenas versa em apontar os erros cometidos, principalmente, no viés gramatical. Essa intervenção vai além disso, visando mostrar para o aluno o que ele pode trabalhar com o seu texto, no intuito de torná-lo mais eficiente e com a atenção voltada ao entendimento do leitor. Diante disso, foi possível averiguar que quando os docentes, dispostos a analisarem os textos produzidos pelos seus alunos, buscando marcas de autoria e apontando elementos que possam colaborar com a qualidade do texto, isso se torna uma ferramenta importante para formar escritores, pois estes se valem de operações epilinguísticas para atingirem melhores resultados.

Assim, no decorrer da pesquisa, é possível concluir que há um encadeamento de ações que norteiam o professor na difícil arte de formar bons escritores: 1) o escritor inexperiente produz o texto sem saber o que poderia acrescentar, a este, de forma a contribuir para maior qualidade; 2) O professor, no entanto, percebe as dificuldades encontradas, aborda essas

limitações com o aluno, sugere modificações e relê o texto, com a finalidade de discutir e fazer com que o discente reflita sobre o seu próprio texto; 3) O aluno projeta sobre o texto as discussões aferidas e faz as suas escolhas linguísticas e textuais, projetando sobre este suas marcas de autoria.

Desse modo, o que se opera, nesta pesquisa, é a ideia de que a simples aferição de um texto corresponde a determinado gênero textual ou se compreende os elementos do que muitos consideram como um bom texto, por meio de grades de correção estanques e com pouco dinamismo para o professor, não permitem que haja uma averiguação mais dinâmica dos textos dos estudantes, deixando de lado marcas que os colocam como autores de seus escritos e não deixam que o professor perceba que a escolha de determinados elementos linguísticos fazem com que o texto se torne um instrumento para conhecer o seus discentes, valorizar o que escrevem e dar subsídios para melhores produções.

Os principais limites encontrados pela investigação realizada são: a influência de se trabalhar com o material didático disponibilizado pelas redes de ensino que, por muitas vezes, acabam por instruir os docentes a realizarem as atividades de produção de texto escrito baseadas nas diretrizes propostas por esse material e ausência de se considerar a autoria do estudante como um meio de investigação no processo de correção do texto.

Assim, sugere-se a realização das seguintes pesquisas que poderiam complementar a este trabalho: uma investigação sobre o estudo das operações epilinguísticas, acerca das revisões realizadas por alunos em fase de alfabetização e um direcionamento de como os professores possam atribuir, no processo de avaliação desses textos, marcas de autoria, como um recurso significativo no progresso de escrita dos alunos nos anos iniciais.

Por fim, conclui-se que os desdobramentos desta tese poderiam interessar os educadores, em especial àqueles que se dedicam ao ensino da Língua Portuguesa, como um direcionamento às correções de textos, por um viés mais reflexivo, buscando enaltecer o que o aluno escreve, não apenas pela dicotomia do certo e errado, mas sim, pela forma como o estudante se apoia na linguagem escrita para expressar sua singularidade e capacidade de imaginação.

## REFERÊNCIAS

- AGUILAR, C. B. S. **Operações enunciativas e valores referenciais**: estudo da marca apesar de. 2007. 205 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007. Disponível em: [https://agendapos.fclar.unesp.br/agendapos/linguistica\\_lingua\\_portuguesa/1204.pdf](https://agendapos.fclar.unesp.br/agendapos/linguistica_lingua_portuguesa/1204.pdf). Acesso em: 12 jul. 2022.
- ALVES, M.A.S. O autor em questão em Barthes e Foucault. **Thaumazein**, Santa Maria, v. 9, n. 17, p. 3-14, 2016. Disponível em: <https://shre.ink/UsMc>. Acesso em: 06 jan. 2022.
- ANDRADE, E. C. S. **No miniconto, a maxi-enunciação**: uma leitura de alguns contos de VIDA BANDIDA, de Voltaire de Souza. 2004. 91 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.
- ANDRADE, O. **Poesias reunidas**. São Paulo: DIFEL, 1966.
- ANDREOTTI, E.M. **Da escola de lata à cultura digital**: o processo de integração das tecnologias digitais de informação e comunicação ao currículo. 2019. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2019.
- APPLE, M. W. **Políticas Culturais e Educação**. Porto: Porto Editora, 1999.
- ARÁN, P. O. A questão do autor em Bakhtin. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 9, 2014, p. 04-25, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/17700>. Acesso em: 3 jan. 2022.
- ARAÚJO, R. L. **Raul Pompéia**: jornalismo e prosa poética. 2006. 216 f. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2000.
- AUROUX, S. Représentations et opérations dans le langage: Saussure, Bally, Guillaume, Benveniste, Culioli. **Histoire Epistémologie Langage**, v. 40. n. 1, 2018, p. 03-06. Disponível em: [https://www.hel-journal.org/articles/hel/full\\_html/2018/01/hel180010/hel180010.html](https://www.hel-journal.org/articles/hel/full_html/2018/01/hel180010/hel180010.html). Acesso em: 30 jan. 2023.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. Tradução de Aurora F. Bernardini, José P. Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena S. Nazário e Homero F. de Andrade. 2. ed., São Paulo: Hucitec, 1990.
- BAKHTIN, M. (V. N. Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.
- BARTHES, R. Escritores e escreventes. In: **Ensaio críticos**. Tradução de Antônio Massano e Isabel Pascoal. Lisboa: Edições 70, 1977.

- BARTHES, R. A morte do autor. In: **O rumor da língua**. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BARTHES, R. Escrever a leitura. In: **O rumor da língua**. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BATISTA, L. F. Minicontos: do micro ao macro. **Anais do UEADSL 2017.1**, v. 1, n. 8, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/12256/0>. Acesso em: 14 out. 2023.
- BURGUES, S.S. **Minicontos na internet e formação de leitores**. 2019. 110 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.
- BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2. ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <https://shre.ink/UsMQ>. Acesso em: 30 abr. 2020.
- CAPAVERDE, T. S. **Intersecções possíveis: o miniconto e a série fotográfica**, 2004. 98 f. (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- CASTRO, R. O. Antonio Candido: Da integração do sistema à literatura contra o sistema. **Intersecções**, Rio de Janeiro, v. 19 n. 2, p. 380-410, dez. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intersecoes/article/view/32017/22745>. Acesso em: 14 out. 2023.
- CECHINEL, F. M. R. A. **O miniconto e a história da minificação brasileira**. 2019. 176 f. (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019.
- COSTA, R. O. **A(r)risca-se: o estilo na escrita de crianças**. 2019. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- COSTA, C. H. et al. A compreensão da educação diante das desigualdades socioespaciais na pandemia de Covid-19: uma memória em minicontos a partir da percepção de estudantes e professores. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 16, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/23963>. Acesso em: 04 jan. 2021.
- CORTÁZAR, J. **Valise de cronópio**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation: Opérations e représentations**. v. 1. Paris: Ophrys, 1990.
- CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation: Formalisation et operations de repérage**. Paris: Ophrys, 1999.
- D'ALVA, R. E. **Teatro hip-hop: a performance poética do ator-MC**. São Paulo: Perspectiva, 2014.



DAHLET, V. **As (man)obas da pontuação: usos e significações**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

ENGEL, G. I. Pesquisa-Ação. **Educar**, n. 16, p. 181-191, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/dDzfLYyDpPZ3kM9xNSqG3cw/?lang=pt>. Acesso em: 9 jun. 2022.

FABIANO, S. Autoria: um estilo de gênero discursivo. **Revista ECOS**, v. 1, n. 2, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/1057>. Acesso em 20 jan. 2022.

FARACO, C. A.; NEGRI, L. O falante: que bicho é esse, afinal? **Revista Letras**, Curitiba, n. 49, 1998, p. 159-170. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/18995>. Acesso em: 13 out. 2021.

FERNANDES, M. C. C. **Programa de intervenção psicomotora para crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade**. 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Campinas, SP.

FERREIRA, MC.L. (Coord.). **Glossário de termos do discurso**. Porto Alegre: UFRGS/Instituto de Letras, 2001.

FIORIN, J. L. Modalização: da língua ao discurso. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 44, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4204>. Acesso em: 7 fev. 2023.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

FOUCAULT, M. **O que é um autor?** Lisboa: Passagem, 1992.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2004.

FRANCHI, E. P. **E as crianças eram difíceis...** A redação na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

FRANCHI, E. P. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 9, p. 5-45, 1987. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639037>. Acesso em: 30 jan. 2023.

FRANZIM, M.S. Miniconto e abjeção: a passagem de fronteiras. Rio de Janeiro: **Revista Abusões**, n. 7, v. 7, 2018, p. 97-119. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/abusoes/article/view/34297/27383>. Acesso em: 12 set. 2020.

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

GARCIA, M. G.; SISLA, H. C. Atividades epilinguísticas e práticas pedagógicas. **Revista de Educação Puc-Campinas**, v. 25, p. 1-16, 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-39932020000100301](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-39932020000100301). Acesso em: 1 fev. 2023.

GERALDI, J.W. O ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, 2015. Disponível em: <https://www.esforce.org.br>. Acesso em: 25 maio. 2022.

GHIDINI, R.; MEHANNA MORMUL, N. Neoliberalismo e Educação: Aproximações entre BRASIL e CHILE. **Revista Contexto & Educação**, [s.l.], v. 37, n. 116, p. 337-353, 2022. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1161>. Acesso em: 25 maio. 2022.

GONZAGA, P. **A poética das minificações**: Dalton Trevisan e as ministórias de Ah, é?. 2007. 117 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GRÉSILLON, A.; LABRAVE, J. Avant-propos. In: GRÉSILLON, A.; LABRAVE, J. **Langages**. Paris: Larousse, 1983. p. 62-69.

GRÉSILLON, A. **Elementos de crítica genética**: como ler os manuscritos modernos. Tradução de Cristina De Campos Velho Birck. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

HALLIDAY, M. A. K. The notion of “context” in language education. In: T. Lê & M. McCausland (Eds.). **Language Education: Interaction & Development**. Proceedings of the International Conference on Language Education held in Ho Chi Mihn City, Vietnam. Tasmania, Australia: University of Tasmania at Launceston, 1991.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Minidicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

ISER, W. **O ato de leitura**: uma teoria do efeito estético. v. 1 e 2. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. Tradução de J. Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1992.

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

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCHE, J. C.; KOCHE, V. S.; MARINELLO, A. F. O gênero textual miniconto no ensino de leitura e escrita. **Revista Interseções**, v. 7, n. 14, 2014. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaIntersecoes/article/view/1207>. Acesso em: 4 jan. 2022.

LACAN, J. **Subversão do sujeito e dialética do desejo freudiano** [The Subversion of the subject and the Dialectic of Desire in the Freudian Unconscious]. In: LACAN, J. *Escritos*. São Paulo: Perspectiva, 4. ed., p. 275- 311. 1996.

LAGMANOVICH, D. **Microrrelato**. Buenos Aires - Tucumán: Cuadernos de Norte y Sur, 2003.

LAURENT, E. Alienação e separação I. In: Feldstein, R., Fink, B., Jaanus, M. (Orgs.). **Para ler o seminário 11 de Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997, p. 31-41.

LIMA, A.P. Procedimentos teórico-metodológicos de estudo e gêneros do discurso: atividade e oralidade em foco. In: BRAIT, B.; MAGALHÃES, A. S. (Org.). **Dialogismo: teoria e(m) prática**. São Paulo: Terracota, 2014.

LIMA, J. P.; CAVALCANTI, M. O. C. Práticas de Letramentos na escola: produzindo minicontos multimodais por meio do aplicativo móvel Gachaverse. **Revista Linguagens e Letramentos**, Cajazeiras, v. 6, n. 1, 2021. Disponível em:

<https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/linguagensletramentos/article/view/1749>.

Acesso em: 4 jan. 2022.

LISPECTOR, Clarice. **A Descoberta do Mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999

LOPES-ROSSI, M. A. G. A formação do leitor proficiente e crítico a partir de características específicas dos gêneros discursivos. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 14, 2005. CD-Rom.

Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/view/3945>. Acesso em: 14 ago. 2019.

LOPES-ROSSI, M.A.G. Procedimentos para estudo de gêneros discursivos. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 15, 2006. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/view/3680>. Acesso em: 15 ago. 2019.

MALLARMÉ, S. Crise de vers. In: **Oeuvres complètes**. Tome II. Paris: Gallimard, 1945.

MANTOVANI, M.A.V.; ONOFRE, M. B. A teoria das operações enunciativas na produção textual: reescritas de conto de fadas por alunos do Ensino Fundamental I. **Estudos linguísticos**, São Paulo, v. 50, n. 2, p. 706-720, jul. 2021. Disponível em:

<https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2964>. Acesso em: 27 out. 2022.

MARTINS, C. M. A formação do Brasil pelo aluno de poesia Oswald de Andrade. **Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas Comunicações dos fóruns PPG-LET-UFRGS**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, jul./dez. 2007. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27418/000763070.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 maio. 2021.

MARTINS, M. H. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

MILLER, S. O trabalho epilinguístico na produção textual escrita. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, 2003, Poços de Caldas, **Anais eletrônicos...** Poços de Caldas: ANPED, 2003. Disponível em:

[https://www.anped.org.br/sites/default/files/etica\\_e\\_pesquisa\\_em\\_educacao\\_-\\_isbn\\_final.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf). Acesso em: 25 set. 2021.

MONTERROSO, A. El dinosaurio e outros. In LAGMANOVICH, D. (Org.). **La otra mirada**: antologia del microrrelato hispánico. Valência: Menoscuatro, 2005. p. 86-90.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Palmas: União da Vitória: Kaugangue, 2005. p. 179-202.

NEVES, M.H.M. Imprimir marcas no enunciado ou: a modalização na linguagem. In: NEVES, M.H.M. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 151-221.

OGLIARI, I. N. **A poética do conto pós-moderno e a situação do gênero no Brasil**. 2010. 182 f. (Doutorado em Linguística e Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

OLIVEIRA, L. C. L. **Mínimas palavras, máxima expressão**: o miniconto como prática de leitura e escrita. 2018. 173 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Feira de Santana, Feira de Santana, 2018.

PASSOS, L. **Mínimos, múltiplos, comuns de João Gilberto Noll**: cliques poéticos de instantes ficcionais. 2012. 242 f. (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni P. Orlandi. 2. ed. Campinas, SP: Unicamp, 1995.

PIETRI, E. de. O ensino de língua portuguesa: das propostas e parâmetros à Base Nacional Comum Curricular. **Roteiro**, [S. l.], v. 46, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://unoesc.emnuvens.com.br/roteiro/article/view/23935>. Acesso em: 25 maio. 2022.

PLOUS, S. **The psychology of judgment and decision making**. New York: McGraw-Hill, 1993.

POSSENTI, S. Enunciação, autoria e estilo. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 15, p.15-21, jan./jun., 2001. Disponível em: <https://shre.ink/UsZB>. Acesso em: 13 maio. 2019.

POSSENTI, S. Índícios de autoria. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 105-124, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10411>. Acesso em: 14 mar. 2019.

POSSENTI, S. **Reescrita de textos**: Sugestões de trabalho. Trocando em miúdos a teoria e a prática. Linguagem e letramento em foco, [s.l.]: Cefiel/IEL/Unicamp. 2008.

POSSENTI, S. Notas sobre a questão de autoria. **Matraga**, v. 20, n. 32, p. 239-250, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.e-ublicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/19851>. Acesso em: 14 out. 2023.

PUZZO, M. B. Sintaxe, pontuação e estilo no conto “As margens da alegria” de G. Rosa. In: PUZZO, M.B.; KOZMA, E. V. B. (Org.). **Os sinais de pontuação e seus efeitos de sentido: uma abordagem discursiva**. Campinas, 2014, p. 193-217.

PUZZO, M. B. Gênero discursivo, estilo, autoria. **Linha D'Água**. São Paulo, v.2 8, n. 2, p. 172-189, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.uspbr/linhadagua/article/view/105646>. Acesso em: 20 jan. 2022.

RIOLFI, C. R; MAGALHÃES, M. M. M. Modalizações nas posições subjetivas durante o ato de escrever. **Estilos da Clínica**, v. 8, 2008, p. 98-121. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/68524>. Acesso em: 4 abr. 2020.

RIZZO, C.H. **Se essa rua fosse minha, eu mandava ladrilhar**: os Graus de Autoria no Ensino Médio. 2021. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

ROMERO, M. Epilinguismo: considerações acerca de sua conceitualização em Antoine Culioli e Carlos Franchi. **ReVEL**, v. 9, n. 16, 2011. Disponível em: [http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_16\\_epilinguismo.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_16_epilinguismo.pdf). Acesso em: 22 jul. 2022.

ROSSATTO, E. **Cem toques cravados**. São Paulo: Editora Europa, 2012.

SADDI, L. O que a subjetividade contemporânea tem a ver com o romance e o miniconto? **Rev. bras. psicanál**, São Paulo, v. 49, n. 4, p. 145-154, dez. 2015. Disponível em: <https://shre.ink/UsMP>. Acesso em: 4 jan. 2022.

SANTOS, J.C.C. **O gênero miniconto em atividades de leitura**. 2018. 93 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2018.

SANTOS, J.C.C.; MORAES, V. Leitura de minicontos e sugestões para atividades em sala de aula. São Cristóvão – SE. **Travessias Interativas**, v. 9, n. 17, 2019, p. 142-161. Disponível em: <https://www.seer.ufs.br/index.php/Travessias/article/view/11761>. Acesso em: 12 out. 2019.

SANTOS, L. P.; MANTOVANI, M. A. V.; BARROS, S. C. G. Operações enunciativas na interpretação textual: reflexões sobre a noção de AMAR. **Traços da Linguagem**, Cáceres, v. 5, n. 1, 2021, p. 64-77. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/tracos/article/view/5996>. Acesso em: 14 out. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Caderno da cidade: saberes e aprendizagens**. Língua Portuguesa – 9º ano. v. 1. São Paulo: SME/COPED, 2018.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental**. Língua Portuguesa. São Paulo: SME/COPED, 2019a.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do currículo da cidade**. Língua Portuguesa. v. 1. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019b.

SECHETTO, M. C. P. Brevidades poéticas: a formação do leitor de literatura a partir do estudo de microcontos multimodais e haicais em interface com a linguagem fotográfica. In:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (Org.). **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE - Produções Didático-Pedagógicas**. v. 2. 2014.

SILVA, A. S. R.; MOREIRA, J. F. B.; ALVES, M. D. S. O gênero narrativo miniconto: uma análise de produções textuais no Ensino Fundamental. In: LIMA, A.H.V. *et al.* (Org.). **Teoria e Prática docente onde estamos e para onde vamos?** São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, p. 168-189.

SIMÕES, D.; OLIVEIRA, I.J. **O valor icônico da maiúscula**. Cadernos do CNLF, v. XVII, n. 8. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2013, p. 75 - 83. Disponível em: <https://shre.ink/UsMJ>. Acesso em: 18 abr. 2023.

SOBRAL, A. Ver o texto com os olhos do gênero: uma proposta de análise. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://shre.ink/UsMR>. Acesso em: 13 jun. 2019.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1996, p. 21-24.

SOLER, C. O sujeito e o Outro I. In Felstein, R., Fink, B., Jaanus, M. (Orgs.). **Para ler o seminário 11 de Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. p. 52-57.

SOUSA, L. R. R; SILVA, L. P.; SOUSA, B. S. **Intertextualidade e releitura**: mecanismos de compreensão e interpretação global de textos. Anais VIII FIPED... Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <http://www.editorarrealize.com.br/artigo.visualizar/25384>. Acesso em: 19 jul. 2022.

SPALDING, M. **Os cem menores contos brasileiros do século e a reinvenção do miniconto na literatura brasileira contemporânea**. 2008. 81 f. Dissertação (Mestrado em Literaturas Brasileira, Portuguesa e Luso-africanas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/13816>. Acesso em: 21 out. 2022.

SPALDING, M. Presença do miniconto na literatura brasileira. **Conexão Letras**, Porto Alegre. v. 7, n. 8, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/conexaoletras/article/view/55443>. Acesso em: 11 maio. 2021.

TELLES, L. F. In: FREIRE, M. (Org.). **Os cem menores contos brasileiros do século**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004. p. 1.

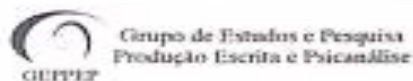
TRAGINO, Arnon. O leitor, a leitura, o livro e a literatura na estética da recepção e na história cultural. **Revista Mosaicum**, n. 18, 2013. Disponível em: <https://revistamosaicum.org/index.php/mosaicum/article/view/219>. Acesso em: 14 out. 2023.

TURCI, R.L. **O artigo definido e propostas de exercícios sob um viés predicativo e enunciativo**: consciência gramatical, criatividade e autonomia. 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016. Disponível em: <https://shre.ink/UsMh>. Acesso em: 21 out. 2022.

VAIZQUEZ, J. G. En torno al estudio hispánico de la microficción contemporánea: objeciones a la consideración del microrrelato como texto narrativo. **Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica**, 27, 2018. p. 493-522. Disponível em: <https://shre.ink/UsMA>. Acesso em: 4 jan. 2022.

- VIEIRA, M. H. B. **Formas mínimas: minificção e literatura brasileira contemporânea**. 2012. 168 f. (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- VIEIRA, M. H. B. Origens do miniconto brasileira contemporâneo. **Revista Língua & Literatura**, v. 17, n. 28, 2015, p. 66-80. Disponível em: <https://shre.ink/UsM5>. Acesso em: 3 out. 2020.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WACHOWICZ, M; COSTA, J. A. F. **Plágio acadêmico**. Curitiba: Gedai Publicações/UFPR, 2016.
- WOOD, J. **Como funciona a ficção**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- ZAVAGLIA, A. **Pequena introdução à teoria das operações enunciativas**. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2016.

## ANEXO A - Termo de consentimento para a utilização dos textos




## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu compreendo os direitos dos participantes da pesquisa intitulada *As questões de autoria e subjetividade na produção escrita de miniconfos*, orientada pela Profª Livre Docente Cláudia Ríoffi, e que tem como pesquisador responsável Júlio César de Carvalho Santos, aluno da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que pode ser contatado pelo e-mail: [jucercarvalho@usp.br](mailto:jucercarvalho@usp.br).

Na qualidade de responsável por esta instituição, autorizo a utilização dos textos produzidos pelos alunos da EMEF Profª Nilce Cruz Figueiredo. Compreendo como e porque esse estudo está sendo realizado. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

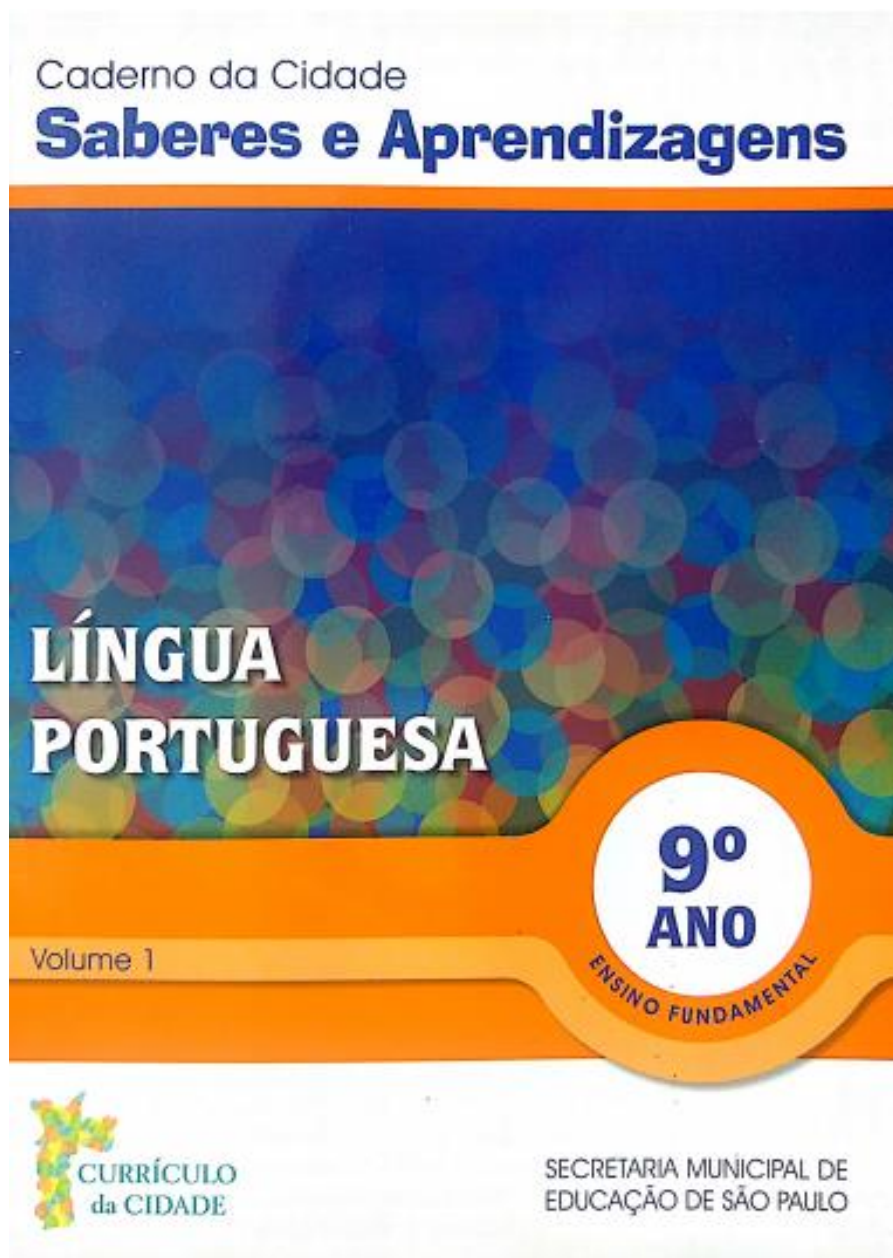
Nome do(a) responsável da unidade escolar: Elisandra Miranda Gubetti  
 Cargo: Assistente de Direção  
 Assinatura: [Assinatura]  
 Local e data: São Paulo, 05 de agosto de 2019.

  
 Júlio César de Carvalho Santos  
 Pesquisador responsável

  
 Cláudia Rosa Ríoffi  
 Orientadora



## ANEXO B - Material de apoio utilizado pelos alunos da Prefeitura de São Paulo - 9º ano



## ANEXO C - Texto Plano Digital - Sequência Didática do Caderno da Cidade<sup>39</sup>

### Plano Digital

Bruno Miranda

“É meu caminho.”

O que vou contar neste registro, ouvi pessoalmente. Digitá-lo em qualquer aparelho poderia me levar ao provável fim que tiveram os envolvidos nesse caso. Estou usando um lápis velho, que se quebrou duas vezes, antes mesmo de eu começar a escrever.

Mal consigo aplicar um traço legível porque nunca escrevi dessa forma. Tento apenas replicar as letras que conheci pelo computador. Minha mão está tremendo porque tenho pressa para escrever e por causa do nervosismo. Eu sei que vou esquecer essas informações só depois de dormir, mas também sei o quão confuso fico quando uso intensamente minha memória danificada.

Seu Nilo acabou de sair porta afora. Chegou afobado e com os lábios brancos, diferente de seu habitual ritmo menos acelerado de quem cresceu antes do Plano Digital.

Nilo tem 57 anos e mora abaixo do meu apartamento apenas com o filho Hyago, que tem 18 anos. Antes de se aposentar, trabalhou a vida toda como engenheiro, construindo torres de telecomunicação. Quando o Plano Digital aconteceu, ele tinha a idade do filho. A geração dele foi a última a se formar - e a estudar. Nessa época havia poucas opções de cursos e todos eram na área de tecnologia.

Durante a minha infância, os mais velhos tinham uma lembrança negativa da escola. Afinal, perdiam uma década e meia numa rotina maçante de estudos.

Para mim, sempre pareceu um grande avanço, até a conversa que tive com Nilo agora há pouco.

Qualquer emprego de hoje é intuitivo. Basta seguir os passos. Um dentista, por exemplo, insere o nome do paciente no sistema e faz as perguntas que surgem na tela. O paciente é escaneado, após ser posicionado nas marcações e, em seguida, os braços robotizados o operam com perfeição.

Quando as máquinas deixam de funcionar, a ABSCPSCAM - a empresa estatal que controla todos os sistemas automatizados - é acionada.

A segurança desses equipamentos é defendida diariamente por propagandas. Até os meios de transporte contam com a incrível marca de zero acidentes fatais desde que o Plano Digital foi implantado.

O papel deixou de ser produzido, junto com qualquer coisa que permitisse guardar informações. Naquela época, esses materiais já não eram muito usados. O Plano Digital foi protegido por uma maioria da população que entendia as vantagens da tecnologia e sabia que os recursos para produção do papel, lápis, canetas e tintas não eram infinitos.

A propaganda da época foi massiva. Várias celebridades apareceram em anúncios com os cabelos voando em meio às árvores e uma expressão de excitação, com a legenda: SEM PAPEL, MAS AR FRESCO.

A segunda etapa do projeto foi a mobilização do governo para que todos os arquivos e fotografias fossem digitalizados e armazenados na nuvem, para que os documentos físicos fossem reciclados. Como muitas pessoas queriam manter fotos da família, a posse desses objetos se tornou crime, como é até hoje.

A lateral da minha mão já está toda preta com o grafite que eu nunca tinha usado. Isso não me impede de esfregar meu rosto, enquanto respiro fundo. Seu Nilo pediu para que eu prestasse atenção na parte a seguir, e peço a você o mesmo.

Hoje, para saber onde você esteve nas férias há dois anos, basta acessar esse período na sua timeline. Para recordar a última conversa com sua namorada, basta acessar seu chat. Para lembrar a sua relação com os colegas que irá encontrar no trabalho naquele dia, é só verificar seu resumo de relacionamento assim que acorda, como todos nós aprendemos a fazer diariamente.

---

<sup>39</sup>Páginas 70 a 75.

Inclusive, já rolei por várias notícias que vendem os benefícios de não precisar reter informações, como o alívio da sobrecarga cerebral.

Não há uma pessoa que discorde: é tranquilizador não precisar lembrar de tudo.

\_ Pois bem - Seu Nilo pigarreou e franziu a testa, me fazendo prestar atenção nas suas pálpebras caídas - como você pode ter certeza de que foi você quem criou todos os eventos da sua agenda?

O que ele dizia ainda não parecia fazer muito sentido para mim.

Eu sei, ué - respondi.

\_ Os seus pais moram no interior e você vive aqui sozinho, certo? - Nilo perguntou, tirando as informações do celular que tinha na mão. Eu assenti. \_ Você lembra a última vez que os viu?

Instintivamente, retirei meu celular do bolso.

\_ Não! \_ Nilo bradou, dando um soco na mesa e me dando um susto. Estávamos sentados um frente para o outro. Deixei o celular onde estava. \_ Eu estou perguntando se você lembra a última vez que os viu.

Tentei revirar minha memória, encarando a luz do teto.

\_ De manhã, troquei umas mensagens com eles no nosso grupo - respondi. - Não lembro direito quando foi a última vez que a gente se encontrou. Acho que os visito todo fim de semana, ou a cada 15 dias.

\_ Sabe por que você não lembra?

\_ Você não me deixou pegar o celular.

\_ Isso não é lembrar. É consultar. \_ Ele puxou a cadeira mais pra frente com o quadril, encostando o peito na lateral da mesa para chegar mais perto de mim. \_ Pode ser que você não os veja há um mês ou pode ser que não os veja desde as férias passadas. \_ Sua voz se tornou comedida, tentando amenizar o que estava prestes a dizer: \_ Pode ser que você não se veja há 20 anos.

Um riso nervoso escapou pelo meu nariz, mas sua expressão continuou rígida.

\_ Ouça - ele continuou - só podemos tirar passaporte, movimentar dinheiro e receber atendimento médico se o comprovante da Global AA5 estiver no sistema.

- Aquela vacina dos cinco vírus que se faz quando nasce e aos 21 anos - completei. Seu Nilo concordou.

\_ Não estamos esquecendo informações porque os computadores as guardam. Essa vacina age diretamente no sistema nervoso. Ela compromete a retenção de informações - ele parecia apreensivo, os olhos fixados nos meus. \_ Quando entramos em repouso durante o sono, no momento em que devem ser fixadas, as memórias são desfeitas.

Saquei meu celular e verifiquei a conversa de horas atrás com os meus pais. Estava tudo bem. Verifiquei minha timeline. Eu os havia visitado três dias atrás. Tinha uma foto do vira-lata que entrou escondido pelo portão deles e não quis mais sair. Acabou ganhando uma refeição e foi adotado no domingo depois de dormir no tapete da entrada durante o fim de semana todo.

Eu deveria ter me lembrado daquilo, mas respirei aliviado.

Mostrei as fotos para Nilo, tinham seis. Nilo desviou o olhar do meu aparelho antes de chegar à última imagem.

\_ Eu acho que você não entendeu. A razão das vacinas existirem é justamente para que essa memória fique arquivada em um lugar que pode ser alterado.

Respirei fundo e abri novamente, com as mãos trêmulas, a conversa do grupo em que estavam meus pais

“Posso visitar vocês hoje?”, digitei. Nilo esperou sem questionar.

“Hoje?” minha mãe respondeu.

“Você está fazendo alguma coisa pelo interior? Eu e seu pai embarcamos ontem no cruzeiro que falamos no fim de semana! Vou mandar umas fotos depois”.

Li em voz alta para o Nilo, a expressão dele mudou.

\_ Então, amanhã vou acordar sem lembrar de nada disso - falei para mim mesmo. \_ E pode ser que ainda acredite que os vi outro dia.

Nilo assentiu. Em seguida, me disse que o melhor amigo, que também trabalhava nas torres de telecomunicação, descobriu e contou a ele naquela manhã, omitindo a fonte de informação.

\_ Mas ele cometeu um erro - Seu Nilo disse. \_ Me mandou uma mensagem combinando um encontro, falando sobre um segredo. Nosso encontro durou cinco minutos, ele estava completamente desconcertado. Cheguei em casa agora e ele simplesmente não existe mais na rede. Fotos de nossa vida

toda, mensagens e o perfil dele sumiram. Não sei se ele está bem, mas amanhã ninguém mais vai lembrar que ele sequer existiu. \_ Seu Nilo parou de falar, umedeceu os lábios e me olhou nos olhos. \_ Mas isso também pode acontecer comigo.

Ficamos em silêncio. Uma questão latejava no meu cérebro. Me senti egoísta em perguntar, vendo a situação de Nilo, mas precisei.

\_ Você acha que eles podem vir atrás de mim?

\_ Eu não sei - Seu Nilo respondeu, abaixando o rosto. \_ Esse encontro não estava programado na agenda, então acredito que ficará nos registros. Quero pedir a você que ajude meu filho caso eu não esteja mais aqui. Se ficar acordado hoje, poderá se lembrar de tudo e observar o que vai acontecer amanhã.

Após terminar a frase, soltou um suspiro, decepcionado. Mesmo que eu ficasse acordado por um dia, teria de dormir em algum momento e me esqueceria de tudo. Saltei da cadeira, animado com um lampejo que pareceu ser a solução.

Os papéis ficavam na minha gaveta de cuecas. Eu os via todos os dias. Nunca esqueci que eles existiam. Tinha medo de esquecer que tinha um material ilegal em casa. Mas só uma parte muito pequena do problema estava resolvida.

\_ Eu não sei o quão longe posso chegar com isso - aponte para os papéis - , mas não se preocupe que não vou me esquecer do seu filho.

Ele saiu da minha casa, me cumprimentando com um aperto de mão firme. Era durão, o Seu Nilo, e não parecia estar com medo. Foi aí que comecei a escrever.

Me dei o direito de dormir esta noite. Fui pra cama no horário de sempre, mas dormi menos de quatro horas. Acabei de ler tudo que escrevi depois de encontrar os papéis na gaveta de cuecas. Quatro horas de sono e eu já não me lembrava de nada.

A primeira coisa que fiz foi pesquisar por Nilo na minha lista de amigos.

Não havia nenhum “ Nilo” na lista, Balancei a cabeça, prevendo as notícias ruins que estavam por vir. Agora há pouco desci em seu apartamento para verificar se Hyago estava lá.

\_ Bom dia, Hyago com cara de sono e o rosto franzido respondeu, com o celular na mão. \_ Você é...

Ele esperou que eu completasse . Nosso encontro não estava programada na agenda, logo meus dados não entraram no resumo de relacionamentos de Hyago naquele dia.

-Somos vizinhos - lembrei-o. Talvez fosse melhor não deixar o nome gravado em suas pesquisas. \_Eu posso falar com o seu pai?

Hyago rolou a timeline de forma frágil e riu em seguida, virando o celular com uma foto aberta em minha direção.

\_Infelizmente, não - disse. \_ Meu pai está em um cruzeiro.

MIRANDA, B. **Plano Digital**. In: Superinteressante. Edição 367, de novembro de 2016, p. 70-73.

## ANEXO D - Como tudo começou: a história de Xerazad

Houve, muito tempo atrás, um rei poderosíssimo, da dinastia dos antigos reis persas, que dominaram até a Índia e a China. Seu povo o amava por sua sabedoria e prudência. Quando morreu, o poder passou às mãos do filho mais velho, Xariar. Homem justo, Xariar fez questão de que seu irmão mais novo, Xazaman, também governasse ao seu lado. Deu-lhe, então, um de seus reinos, cuja capital era a cidade de Samarcanda. Passaram-se vinte anos de prosperidade, cada irmão vivendo em seu reino. Mas um dia Xariar, não suportando mais a saudade, decidiu rever Xazaman. Ordenou a seu grão-vizir que fosse até o irmão entregar-lhe os mais ricos presentes e um convite para vir visitá-lo.

– Seu desejo é uma ordem – disse o grão-vizir. E partiu o mais rápido que pôde. Ao saber que o grão-vizir se aproximava da cidade, Xazaman foi ao seu encontro e pediu notícias do irmão. O grão-vizir, então, transmitiu as palavras do soberano. Xazaman ficou comovido e disse:

– Meu irmão, o sultão, honra-me com esse convite. Estou morto de vontade de o rever. Mas preciso de dez dias para preparar a viagem e partir. Fiquem em meu reino e partiremos juntos. Não é preciso que vocês se desloquem até a cidade: armem aqui mesmo suas tendas. Ordenarei que você e a sua comitiva sejam muito bem tratados!

O vizir aceitou a oferta. Xazaman se dirigiu a Samarcanda para cuidar dos preparativos da viagem. Nomeou um conselho para cuidar de tudo durante a sua ausência; no comando, colocou um homem de sua total confiança. Dez dias depois, encaminhou-se até onde estavam as tendas. Então, desejando abraçar a esposa mais uma vez antes da partida, voltou sozinho ao palácio. Foi até os aposentos da rainha; ela, que não esperava revê-lo tão cedo, tinha introduzido no quarto um dos criados do marido.

Qual não foi a emoção de Xazaman quando, chegando sem fazer ruído para fazer uma surpresa à esposa, por quem se julgava muito amado, avistou em seu quarto, à luz das tochas, um outro homem!

Furioso, Xazaman pegou seu sabre e, num segundo, deu aos dois o sono da morte. Em seguida, saiu da cidade e se dirigiu às tendas. Sem contar a ninguém o que tinha acontecido, deu ordem de partir imediatamente. Antes de raiar o dia, partiram todos.

É fácil imaginar a alegria de Xariar e Xazaman quando se reencontraram depois de tantos anos! Abraçaram-se, trocaram mil manifestações de afeto e entraram na cidade, em meio aos gritos de alegria da multidão. O sultão levou seu irmão a um palácio que tinha comunicação com o seu e possuía um belíssimo jardim.

À noite, celebraram o reencontro com um jantar que durou até tarde. Depois, cada um se recolheu a seu quarto. Xazaman tinha passado momentos de alegria ao lado do irmão; mas, quando se viu sozinho em sua cama e pensou na infidelidade da esposa, ficou angustiado. Incapaz de dormir, levantou-se. Tão triste estava que seu rosto denunciava seus sentimentos. O irmão notou:

“– Que está acontecendo com ele? Estará com saudades de seu reino e de sua esposa?”

Na manhã seguinte, Xariar deu de presente ao irmão o que a Índia produz de mais valioso e de mais belo e fez o possível para diverti-lo. Mas Xazaman parecia ainda mais triste.

Um dia Xariar organizou uma caçada numa região distante do reino; a viagem até lá demorava cerca de dois dias. Xazaman não quis acompanhar o irmão; deu como pretexto sua saúde, que não estaria boa. O sultão aceitou a desculpa e partiu com toda a sua corte. Sozinho no palácio, Xazaman se recolheu a seu quarto e pôs-se a olhar o jardim através de uma janela. De repente, algo chamou sua atenção: uma porta secreta se abriu e por ela saíram vinte mulheres; ao lado delas, estava a sultana. Xazaman via a cena sem ser visto. De repente, as mulheres tiraram o véu, e ele pôde ver que, na verdade, eram dez homens com as mulheres! Então a sultana bateu palmas, chamando:

– Massud! Massud!

Àquele chamado, um homem desceu do alto de uma árvore e foi até a sultana.

Xazaman, então, percebeu que Xariar era tão infeliz quanto ele. Sem dúvida, aquela era a sorte de todos os maridos: serem traídos. “– Já que é assim, por que me atormentar lembrando o tempo todo uma infelicidade que é tão comum?” – disse ele a si mesmo. E daquele momento em diante esqueceu a tristeza.

Mandou que lhe preparassem o jantar e comeu com apetite. Nos dias que se seguiram, estava alegre e bem-disposto.

Quando Xariar retornou da caça, espantou-se ao ver como o estado de espírito do irmão havia mudado. E quis saber dele o motivo. Xazaman respondeu:

– Você é meu sultão e meu senhor, mas, eu suplico, não exija que eu responda a essa pergunta!

Xariar insistiu e, então, Xazaman contou tudo sobre a infidelidade da rainha de Samarcanda, sua própria esposa. Xariar aprovou o modo como o irmão tinha reagido:

– Meu irmão, que história mais terrível essa! Você fez bem em castigar os traidores; foi uma ação justa. Agora compreendo a sua tristeza. Mas me conte o motivo de sua alegria.

Xazaman tentou inutilmente fazer com que o irmão desistisse de querer uma resposta àquela pergunta. Xariar ficou ainda mais curioso, e ele teve de contar tudo o que acontecera durante a ausência do sultão. Terminou a história assim:

– Tendo visto tantas infâmias, cheguei à conclusão de que todas as mulheres se comportam assim. É tolice fazer com que a nossa serenidade dependa da fidelidade delas. Por isso, o melhor é consolar-se!

Xariar inicialmente se recusou a acreditar no que o irmão lhe contara. Xazaman, então, propôs que os dois fingissem ir a uma caçada e se ausentassem do palácio. Na mesma noite da partida, retornariam aos aposentos de Xazaman. Assim se fez. Partiram e, ao cair da noite, o sultão mandou que seu vizir ficasse no comando dos homens e não permitisse que ninguém saísse do acampamento. Os irmãos partiram sozinhos a cavalo até o palácio e, pela janela do quarto de Xazaman, viram a porta secreta se abrir, os dez homens disfarçados aparecerem acompanhados das mulheres, e a sultana chamar por Massud.

Enfurecido, Xariar deu ordem ao grão-vizir de estrangular a esposa. Com suas próprias mãos, cortou a cabeça de todas as mulheres que acompanhavam a sultana. E, daquele dia em diante, decidiu que jamais voltaria a confiar nas mulheres. Ele se casaria com elas por uma noite e as faria estrangular no dia seguinte.

Pouco tempo depois, Xazaman regressou a seu reino.

Foi assim que o revoltado Xariar pôs em prática seu plano. Casava-se com uma das moças do reino, passava com ela uma noite, mas no dia seguinte mandava que fosse estrangulada. A cidade ficou abalada com aquela desumanidade. Pais e mães choravam por suas filhas. Todos temiam que elas se tornassem vítimas do sultão.

O grão-vizir tinha duas filhas: a mais velha se chamava Xerazad e a mais nova, Dinarzad. Xerazad tinha grande coragem e inteligência; lia muito e tinha uma memória fabulosa. Era belíssima e muito virtuosa. O grão-vizir a amava muito. Um dia Xerazad lhe disse:

– Meu querido pai, quero lhe pedir um favor. Peço que não me recuse o que desejo! Quero dar um basta nas crueldades do sultão contra as famílias desta cidade.

– Sua intenção é muito justa, filha. Mas como pretende conseguir isso?

– Casando-me com o sultão.

O vizir horrorizou-se com aquelas palavras. Mas nada do que disse à filha pôde fazer com que Xerazad desistisse de seu plano. O pai, vencido pela insistência da moça, finalmente consentiu: angustiado, foi até o sultão e lhe disse que naquela noite lhe traria a filha. O sultão ficou muito espantado e ameaçou:

– Mas saiba que, de manhã, eu lhe darei ordens para estrangulá-la. E se você se recusar, mandarei matá-lo!

Quando o pai contou à filha que Xariar aceitara casar-se com ela, Xerazad ficou muito contente, como se tivesse recebido a melhor notícia do mundo. Agradeceu a seu pai e o consolou, assegurando-lhe que ele não se arrependeria por tê-la dado em casamento ao sultão. Depois, chamou a irmã e lhe disse em segredo:

– Querida irmã, preciso de sua ajuda. Pedirei ao sultão que você durma no quarto nupcial. Amanhã, uma hora antes de raiar o dia, acorde-me e diga: “Minha irmã, por favor, conte uma daquelas belas histórias que você conhece!”

De noite, Xerazad foi levada ao quarto nupcial e, chorando, implorou que a irmã Dinarzad pudesse passar a noite ali ao seu lado. O sultão concordou. Quando faltava uma hora para raiar o dia, a irmã fez exatamente como Xerazad havia pedido; acordou-a uma hora antes do nascer do sol, dizendo:

– Minha querida irmã, antes que nasça o dia, conte uma daquelas belas histórias que você conhece! Talvez seja a última vez que terei o prazer de ouvi-las!

Xerazad, então, começou a contar uma história. Quando chegou a um ponto decisivo, interrompeu a narrativa, dizendo:

– Que pena, o dia já nasceu. Não vou poder contar o final de minha história... A continuação é ainda mais bonita e interessante. Mas eu não poderei contar a você, cara irmã, a menos que o sultão permita que eu a retome na próxima noite...

O sultão, que já gostara muito do que Xerazad contara e ficara cheio de curiosidade em saber o que aconteceria depois, decidiu não matar a moça para poder ouvir o final daquela história. Mas, na noite seguinte e nas outras, Xerazad usou da mesma astúcia. Quando terminava uma história, começava a contar outra ainda mais interessante. A cada dia, prosseguia em sua narração até um certo ponto e, fazendo suspense, interrompia-a num momento decisivo, despertando a curiosidade do sultão, que dizia a si mesmo:

“– Vou deixá-la viva só mais esta vez para saber como essa história maravilhosa termina; mas amanhã, sem dúvida, mando executá-la.”

E assim, por meio das histórias das Mil e Uma Noites, Xerazad conseguiu enfeitiçar o esposo e adiar a morte. O sultão se encantava com as narrativas, com a memória fabulosa da esposa e com sua incrível coragem. Por fim, um dia lhe disse:

– Querida Xerazad, vejo que as suas maravilhosas histórias não têm fim. Você conseguiu acabar com o ódio que eu alimentava contra todas as mulheres: meu amor por você me leva a renunciar àquela lei cruel que eu tinha estabelecido. Você salvou todas as moças que eu iria ainda sacrificar para satisfazer minha raiva. O grão-vizir foi o primeiro a saber daquela notícia, que em pouco tempo se espalhou por toda a cidade. Assim, de todas as partes do país se ouviram muitos elogios e bênçãos para o sultão e sua adorável esposa Xerazad.

VASCONCELLOS, Paulo Sérgio. As mil e uma noites: contos selecionados. São Paulo: Sol, 2008.

**ANEXO E - Proposta de atividade Oficina de Minicontos****Proposta de atividade**

Escolha uma notícia de seu interesse e escreva um miniconto que faça referência a ela. Para isso, é necessário que essa notícia seja bastante conhecida para que o leitor possa entender a referência.

Rascunho:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

***Miniconto***

Título:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Autor(a): \_\_\_\_\_

série: 9ª \_\_\_\_\_