

A prática da produção de textos em uma perspectiva discursiva: uma análise do gênero miniconto

The practice of text production in a discursive perspective: an analysis of the short story genre

Geanne dos Santos Cabral Coe

Professora das Faculdades Integradas de Minas Gerais (FADMINAS). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA).

E-mail: geannecoe@gmail.com

Elivan Aparecida Ribeiro

Professora da rede municipal e privada. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA).

E-mail: elivanribeiro48@hotmail.com

Guilherme Henrique de Melo

Graduando em Letras (Português, Inglês e suas Literaturas) pela Universidade Federal de Lavras (UFLA).

E-mail: whymelo@hotmail.com

Resumo: Este estudo eleger como objeto de discussão o trabalho com o gênero miniconto no campo dos multiletramentos. Nesse sentido, seu objetivo precípua é analisar as potencialidades de uma proposta de criação de minicontos para a ampliação de habilidades relacionadas à prática da produção de textos na escola. Para consecução do objetivo proposto, empreendeu-se uma pesquisa teórica fundamentada em Köche e Marinello (2019), Antunes (2003), Rojo (2016) e Dionísio e Vasconcelos (2013). Tais autores embasaram as discussões acerca das seguintes questões: o gênero miniconto, a produção de textos, os multiletramentos e as multissemióticas. Além disso, foi realizado um projeto de intervenção com alunos de ensino médio envolvendo o miniconto, com o propósito de analisar o potencial desse gênero para a formação de sujeitos produtores de textos. A partir da pesquisa empreendida, os resultados obtidos apontam que as habilidades requeridas para o processo de ensino e de aprendizagem se ampliaram em virtude das atuais plataformas e seus recursos. Diante disso, pode-se considerar que o trabalho com o miniconto, baseado na perspectiva dos multiletramentos, contribui para a expansão de habilidades de produção de textos, demonstrando que a escolha dos recursos linguísticos e semióticos agrega contribuições substantivas na construção do projeto de dizer.

Palavras-chave: Miniconto. Multiletramentos. Produção de textos.

Abstract: This study chooses as an object of discussion to work with the short story genre supported by the proposal of the multiliteracies. Likewise, its main objective is analyzing the potential of a proposal for the production of the short story genre for skill expansion related to the practice of producing texts at school. To achieve the proposed objective, a theoretical research was accomplished based on Köche and Marinello (2019), Antunes (2003), Rojo (2016) and Vasconcelos and Dionísio (2013). These authors supported the discussions on the following objects: the short story genre, text production, the multiliteracies and the

multisemioses. In addition, an intervention project was carried out with high school students involving the short story genre, with the purpose of analyzing the potential of this genre for the formation of text-producing subjects. From the research undertaken, the results obtained show that the skills required for the teaching and learning process have expanded due to the current platforms and their resources. Therefore, it can be considered that the work with the short story genre based on the perspective of the multiliteracies, contributes to the expansion of text production skills, demonstrating that the choice of linguistic and semiotic resources adds substantial contributions in the construction of the project of saying.

Keywords: Short story genre. Multiliteracies. Text production.

1 Considerações iniciais

É compromisso ético de uma proposta de ensino de língua portuguesa contribuir para que os estudantes tenham condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, nos diferentes campos de atuação social. Desse modo, é necessário que o ensino da produção de textos na escola propicie oportunidades formativas para o aperfeiçoamento de habilidades relativas às linguagens e seus funcionamentos, ampliando as referências linguísticas e semióticas que cercam a produção de discursos.

É a partir dessas habilidades que os sujeitos “comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura.” (BRASIL, 1998, p.19).

Com esse mesmo olhar, Gil Neto (1996, p. 21) afirma que “Escrevemos para manifestar a nossa verdade, a nossa emoção, a nossa história”. Na mesma direção, corrobora Kenski (2012, p. 27): “A necessidade de expressar sentimentos e opiniões e de registrar experiências e direitos nos acompanha desde tempos remotos”.

Porém, se essa organização não se dá de modo adequado, não basta a escolha de um estilo rebuscado para enunciar o que se pretende dizer. Assim, passa-se a entender a importância do exercício de produzir textos para a/na escola em uma perspectiva discursiva, para que sejam ampliadas as situações nas quais os alunos possam aprender a tomar e a sustentar decisões, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas, além de adquirir habilidades para o uso das práticas discursivas em diversas linguagens.

Dessa forma, é papel da escola estimular o aluno a se tornar autor de seu próprio discurso para que possa atuar de modo crítico e ativo nos diferentes espaços sociais. Por essa razão, Antunes (2003, p. 63) afirma que a escola, a partir da produção de textos, coloca “os alunos na circunstância de exercitar a participação social pelo recurso da escrita”.

Do mesmo modo, é fundamental que os alunos desenvolvam a capacidade de transitar entre as variedades formais e informais da língua, sabendo diferenciá-las e utilizá-las nos diferentes contextos de uso. É fato que a língua portuguesa possui suas variações linguísticas, que estão presentes no cotidiano de qualquer sujeito social.

Gil Neto (1996, p. 23-24) apresenta a importância da norma culta e das variedades linguísticas para construção do conhecimento do aluno:

Não se ignora a atuação do valor das demais variedades linguísticas nos atos de fala e escrita. A comparação e a relação entre elas é imprescindível para o aluno compreender a norma-padrão que a escola lhe apresenta como possibilidade na organização do seu discurso. Isso significa que não podemos fechar os olhos para a valoração social da norma-padrão. É na utilização da palavra escrita pelo aluno, na conscientização da sua linguagem dentro desse compromisso, que ele poderá compreender a necessidade de apropriação da língua e desse código de linguagem mais valorizado. Que, de posse desse privilégio linguístico, ele faça seu uso e opção conscientemente. O que é uma forma de concretizar o que chamo de: o aluno ser dono da palavra.

Assim, o autor deixa claro que o domínio da norma culta é fundamental, até porque há uma língua oficial que nos representa como povo e que, de certo modo, representa uma possibilidade de ascensão social, pois, de acordo com Gnerre (1991, p. 22), “a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”. Outro argumento reside no fato de que o conhecimento das diferentes variedades coaduna com a característica de a escrita ser funcional, isto é, “cada jeito diferente de escrever um texto ganha sentido e se justifica porque responde a uma diferente função interativa” (ANTUNES, 2003, p. 63).

Sendo assim, os modos de organização que irão constituir o texto precisam ser analisados de acordo com o seu propósito e pensados a fim de serem acessíveis ao leitor, capazes de contextualizar o projeto de dizer, ou seja, a intenção comunicativa, podendo então variar, de acordo com a necessidade, entre estilos formais e informais, com o uso de recursos linguísticos e semióticos.

Nessa direção, a BNCC (BRASIL, 2018) explicita a importância de o aluno

compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. Essa competência específica indica que, durante o Ensino Médio, os jovens devem desenvolver uma compreensão e análise mais aprofundadas e sistemáticas do funcionamento das diferentes linguagens. Além disso, prevê que os estudantes possam explorar e perceber os modos como as diversas linguagens se combinam de maneira híbrida em textos complexos e multissemióticos, para ampliar suas possibilidades de aprender, de atuar socialmente e de explicar e interpretar criticamente os atos de linguagem.

Desse modo, as orientações metodológicas para a produção de textos na escola se transborda de uma perspectiva de utilização de um padrão culto da língua para um enfoque reflexivo acerca dos efeitos de sentido para a construção do projeto de dizer do enunciador, levando em consideração os contextos de produção, recepção e circulação do texto (a ser) produzido.

2 A tecnologia na produção de textos: a importância dos multiletramentos

Se partirmos da afirmação de Kenski (2012) de que o “desenvolvimento tecnológico de cada época da civilização marcou a cultura e a forma de compreender a sua história” (p. 21) e que o “conceito de tecnologias engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações” (p. 23), é plausível constatar que os registros feitos ao longo da história foram possíveis devido aos avanços tecnológicos ocorridos, desde os instrumentos de entalhe para registro da escrita hieroglífica, passando pela metálica, giz, lápis e caneta, até chegarmos aos dias atuais em que utilizamos o teclado digital em diversos dispositivos, como celulares e *tablets*, entre outros.

Ainda, para que esses diversos recursos pudessem ser utilizados, eram necessários suportes, isto é, superfícies onde eram feitos desenhos ou escritas as palavras. Ao longo da história, utilizaram-se as paredes de cavernas, placas de argila, papiros, caixas de areia, quadros de ardósia, quadros negros, papéis, entre outros. Frade (2014, *online*) ressalta que, de acordo com os estudos de Jean Hébrard e Anne-Marie Chartier, “o instrumento caderno passou a condicionar novos modos de pensar e de organizar o saber escolar e a escrita”, um suporte bastante utilizado desde o século XX, quando o papel passou a ter um valor mais acessível, e que perdura até os dias atuais. Entretanto, é fato que, hoje, exploram-se bastante as plataformas digitais, suporte que muito contribui para a escrita.

A partir dessas tecnologias, outras possibilidades aperfeiçoaram a escrita e, assim, a produção de textos. E, se antes o homem precisava ser letrado, isto é, saber ler e escrever, devido a esses avanços tecnológicos e, além de tudo, com os recursos midiáticos acessíveis a muitos cidadãos nos últimos anos, agora são necessários novos (multi)letramentos.

Outro ponto a ser destacado é que as mídias digitais alcançaram a realidade escolar, trazendo textos em áudio, cores, *links*. Diante dessa mudança, Dias (2016) explica que, para entender esses novos textos presentes no cotidiano, são necessários “a aquisição e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita¹, conforme as modalidades e semioses utilizadas, ampliando, como estamos vendo, a noção de letramentos para multiletramentos” (p. 95).

Para se entender o conceito de multiletramentos, considera-se relevante a questão do suporte textual. Corroborando o que fora dito anteriormente, segundo Dionísio e Vasconcelos (2013), o suporte – lugar físico ou virtual onde o texto está materializado – determina as modalidades textuais no formato de imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia etc. As autoras utilizam o termo “recursos semióticos” para descrever esses modos e como eles se integram através das modalidades sensoriais – visual, auditiva, olfativa etc. (p. 20-21). Assim, um texto na modalidade música, por exemplo, pode ter como semiose o volume, o ritmo, a ausência ou presença de letra, de acordo com a intenção proposta.

¹ Jewitt (*apud* DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013, p. 24) afirma que, qualquer que seja o texto escrito, ele é sempre multimodal por conter leitura e escrita.

Na perspectiva de Rojo (2016), o conceito de multiletramentos “aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição de textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (p. 13).

Diante da diversidade de recursos digitais, as atividades de leitura e de produção textuais estão se tornando mais complexas, nossos suportes textuais estão mais evoluídos e diversificados, o que exige, conseqüentemente, uma reorganização de hábitos mentais e práticas de leitura e escrita (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013).

A proposta de ensino, sob a perspectiva dos multiletramentos, abarca a realidade do aluno (sua cultura, sua linguagem, suas experiências) para o interior da sala de aula, aproximando histórias e promovendo o diálogo entre culturas e vivências presentes no ambiente, viabilizando a produção de textos compostos de várias linguagens (ou modos ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar (ROJO, 2016, p. 19).

Ao discutir o ensino da produção de textos na contemporaneidade, é relevante considerar que, se antes, o aluno produzia os textos para avaliação do professor, com as possibilidades de conexão à rede para distribuição dos textos, foram ampliadas as atividades de produção colaborativa (produção conjunta), as participações interativas (comentários acerca do conteúdo produzido), a conjugação de diversas mídias e linguagens (verbais, visuais e sonoras), o que culmina em uma reconfiguração do direito autoral², já que as produções são constantemente retextualizadas e ressignificadas. Então, como afirma Rojo (2016, p. 13), “o que hoje vemos à nossa volta são produções culturais letradas em efetiva circulação social”.

Nesse contexto, a organização de um texto não se efetiva por meio de recursos linguísticos apenas, por meio da escrita, ao contrário, ele pode se materializar por meio da linguagem escrita, oral e/ ou imagética, bem como da articulação/integração dessas modalidades. Recursos visuais (imagens, cores, tipos de letras, combinação de letras, de palavras, de frases etc.) e recursos sonoros (sons, ruídos, gravação de falas, combinação de sons com textos falados etc.) são indiciadores de sentidos. Assim, é preciso repensar o processo de ensino-aprendizagem das práticas de produção de textos em âmbito escolar.

3 Miniconto: a arte de dizer muito com tão pouco

Como afirmam Dias *et al.* (2016), estamos imersos em uma infinidade de práticas, gêneros e textos que fazem parte de nosso cotidiano e, por isso, devem ser abordados na esfera escolar. Nesse contexto, está inserido o miniconto. De acordo com as autoras supracitadas, esse gênero teve início em 1959, mas foi Dalton Trevisan, em 1994, que apresentou o miniconto no formato contemporâneo.

² Segundo Rojo (2016), “posso passar a me apropriar do que é visto como um ‘patrimônio’ da humanidade e não mais como um ‘patrimônio’”.

Classificado como um gênero textual narrativo literário conciso, Köche e Marinello (2019) ressaltam que o miniconto possui “um só conflito, poucas personagens e número reduzido de ações, que ocorrem em tempo e espaço limitados”. É um gênero que deriva do conto, porém é uma narrativa bem mais concisa e que ainda assim consegue abranger amplo sentido.

Citada por Köche e Marinello (2019), Capaverde (2004) destaca que o gênero miniconto tem sua origem na tradição falada e é denominado também de microconto, microrrelato, minificção, conto brevíssimo ou conto em miniatura. Todas essas classificações deixam claro se tratar de um texto de tamanho reduzido; entretanto, a despeito de ser curto, esse gênero apresenta peculiaridades que o definem. Em sua descrição sobre o gênero miniconto, as autoras Köche e Marinello (2019) ressaltam três características essenciais: narratividade – relato dos fatos, envolvimento de personagens, ação, movimento, tempo e espaço; ficcionalidade – fatos que se originam no imaginário, isto é, invenção; e concisão (brevidade) – poucas palavras, porém com sentido completo.

Köche e Marinello (2019) resumem os atributos deste gênero textual no seguinte quadro:

O miniconto:
❖ é um gênero textual narrativo literário conciso;
❖ possui um só conflito;
❖ tem poucas personagens;
❖ contempla pequeno número de ações num tempo e espaço reduzidos;
❖ é uma narrativa completa bem mais condensada do que o conto;
❖ é escrito em prosa, no máximo em duas páginas;
❖ apresenta narrador;
❖ indica o tempo por meio de formas adverbiais e verbais;
❖ caracteriza-se pela narratividade e ficcionalidade.

Fonte: Köche e Marinello (2019).

4 Análise de minicontos produzidos por alunos de Ensino Médio

Com o propósito de analisar o potencial para a formação de leitores e produtores de textos, foi realizado um projeto de intervenção com alunos de ensino médio, envolvendo o gênero miniconto. A realização da atividade pautou-se em uma Sequência Didática (SD) proposta por Dias *et al.* (2016, p. 83), porém com alterações. As subsequentes etapas foram seguidas:

1. apresentação do gênero miniconto;
2. interpretação de minicontos;
3. confronto gênero miniconto com o gênero conto;
4. produção de miniconto estático;
5. produção de miniconto em vídeo.

A partir de material explicativo e alguns minicontos impressos, a professora, regente da turma, expôs o que são e como se caracterizam os minicontos. Em seguida, desenvolveu-se uma atividade de interpretação, primeiro em grupos de quatro componentes e, em seguida, com toda a turma, a fim de que pudessem comparar suas opiniões e interpretações. Exploraram-se, também, características do conto e do miniconto com a intenção de contrastá-los e ressaltar suas particularidades, como a brevidade do miniconto em relação ao conto tradicional.

A proposta de produção pautou-se na reflexão acerca das características dos minicontos, conforme o estudo realizado anteriormente em sala de aula. Os alunos produziram, a princípio, minicontos estáticos; entretanto, diferentemente do formato tradicional, exploraram as multissemiões e multimodalidades a partir da escrita e da imagem (desenho), ambas feitas à mão. E, em outro momento, minicontos em vídeo, compartilhados via WhatsApp. Vale ressaltar que essas últimas produções, diferentemente das anteriores (minicontos estáticos), não foram destinadas à professora-regente da turma, o que desencadeou um deslocamento de uma situação bastante recorrente no ambiente escolar, que é a produção de textos para a escola.

Outro aspecto a ser destacado é que não foi especificado um tema para as produções, porém, como os alunos fizeram a leitura de diversos minicontos e houve momentos de reflexão sobre os assuntos abordados, acabaram por seguir a mesma linha dos textos lidos, isto é, episódios rotineiros da sociedade. Foi pedido para que se dividissem em duplas para a realização da atividade. Exemplos de ambas as produções são apresentados neste artigo. A seguir, constam dois minicontos estáticos; na sequência, um miniconto em vídeo.

Miniconto 1



Miniconto produzido por alunas do segundo ano do EM

Reprodução do texto verbal para melhor visualização:

Vício

A vi de fora; pensei que
era apenas uma garrafa,
mas, do lado de dentro,
percebi que era uma prisão.

Na construção do miniconto *Vício*, as alunas autoras exploraram o alcoolismo, um tema recorrente entre jovens e adultos. Fizeram uso da linguagem coloquial ao iniciarem o texto com pronome oblíquo; porém, isso pode ser visto como uma forma de aproximar o leitor da linguagem cotidiana e surpreendê-lo ao ver que o “A” inicial do texto não se refere a um sujeito trivial, mas, sim, à grande vilã da narrativa: a garrafa de bebida alcoólica, classificada no final do texto como “prisão”.

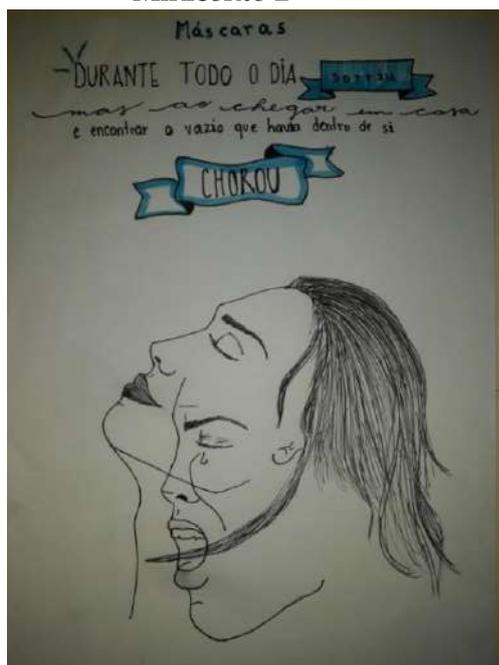
Além de explorar um formato de letra bem desenhado, outras modalidades e semioses são exploradas pelas alunas autoras: o desenho feito à mão e as imagens dispostas: uma garrafa cheia de líquido, representado por bolhas e um círculo próximo ao gargalo, que dá a ideia de ser uma garrafa cheia; uma mulher imersa nesse líquido com um semblante que não expressa reação diante da luta, submissão; e uma mão que parece girar a tampa da garrafa, o que representa a origem do vício.

Assim, é possível confirmar a presença das três características principais do miniconto: narratividade (ao relatar um fato) – envolve personagens, ação, movimento e espaço; ficcionalidade – fato que se originou no imaginário, porém contendo verossimilhança; concisão (brevidade) – poucas palavras, ainda assim, com sentido completo.

Pode-se constatar que o tema retrata uma situação cotidiana, a que, inclusive, adolescentes estão sujeitos, ou podem possuir familiares, amigos, ou conhecidos vítimas do alcoolismo. Demonstra, também, a perspectiva das alunas autoras quanto ao assunto: a curiosidade em experimentar pode levar à prisão no vício.

Todas essas possibilidades de interpretação do texto reforçam o posicionamento de Vasconcelos e Dionísio (2013), que consideram que “o processo de leitura de um texto multissemiótico envolve a atenção, percepção, memória, linguagem, habilidades visuoperceptivas e visuoconstrutivas e funções executivas” (p. 61). Ao ler o miniconto *Vício*, o leitor pode ativar uma série de informações prévias e utiliza habilidades cognitivas e perceptivas para interpretar os sentidos pretendidos e produzidos pelas alunas autoras.

Miniconto 2



Miniconto produzido por alunos do segundo ano do EM

No miniconto *Máscaras*, observa-se a presença de várias semioses (cores, palavras, enquadramentos, imagens). Essas semioses contribuíram para o processo de produção de sentidos. No texto verbal, os alunos autores dispuseram as palavras com letras em formato e tamanho diferentes. O realce à antítese existente no texto verbal é apresentado ao posicionar as palavras que se contrapõem (sorriu/chorou) também com moldes e dimensões díspares entre si – com destaque para o termo que expressa o sofrimento – e expostas como em faixas.

Jewitt (*apud* DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013, p. 24) afirma que “qualquer objeto ou texto verbal em que ‘mais de um modo [semiótico] se combinem como recurso para construir sentido’ construirá um artefato multimodal”. Essa particularidade pode ser percebida no miniconto em questão, não somente na elaboração da estrutura verbal, mas também na exibição imagética que completa o sentido do texto produzido.

O desenho, feito à mão, procura ressaltar a descrição apresentada no texto verbal, retratando alguém que parece feliz por fora, entretanto, esconde sua dor dentro d’alma. O rosto que se volta para o alto mantém, nos lábios cerrados, um leve sorriso e parece apresentar serenidade; já o que se inclina derrama lágrima e aparenta não suportar a dor em silêncio, por isso a boca aberta, como a extravasar o sentimento que a consome.

Diante dessas possíveis interpretações, Köche e Marinello (2019) explicam que “o papel do leitor é essencial na construção do sentido desse gênero e as escolhas do autor devem ser exatas para auxiliar o leitor nesse processo”. É importante ressaltar que a escolha de uma produção que envolve o texto verbal e não verbal contribui para conciliar as possibilidades de interpretação propostas pelos alunos autores. E todos os

elementos presentes contribuem para a identificação da narratividade, da ficcionalidade e da concisão desse miniconto.

Miniconto 3



Miniconto em vídeo produzido por alunas do segundo ano do EM

O miniconto com movimento *A viagem*, disponível no link <<https://youtu.be/6MgCCzeShI8>>, também produzido em dupla, apresenta a seguinte construção verbal: “Visitou mais de oitenta países. Esteve em dois lugares diferentes. Diferentes ao mesmo tempo. A viagem acabou quando fechou o livro”. Nesse texto também são identificadas com facilidades características que marcam um miniconto: narratividade, pois um fato é relatado, há presença de personagem, de ação e deixa transparecer a movimentação; caráter ficcional; concisão.

Os avanços tecnológicos nos últimos anos têm contribuído de modo significativo para que diversos gêneros textuais recebam novos incrementos, adaptando-se às novas realidades midiáticas. Como afirmam Dias *et al.* (2016, p. 80),

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

Assim, por serem as mídias digitais, como ressaltam as autoras no trecho acima, ferramentas que compartilham informações e conteúdos rápidos, o miniconto também encontrou espaço de maneira ampla nessas mídias, devido ao seu caráter conciso e à exploração de recursos semióticos e multimodais.

É fato que a tecnologia tem ampliado ainda mais a possibilidade do uso de vídeos em sala. Se antes eram produções profissionais, agora é possível um aluno com um celular nas mãos produzir bons vídeos que apresentem o conhecimento escolar adquirido e de maneira criativa. Miranda (2008, p. 11) afirma:

[...] trabalhar com produção de vídeo promove a melhor percepção do indivíduo sobre o mundo, uma vez que, com criatividade, com criticidade e

espírito investigativo, propõe-se a interpretação do conhecimento e não apenas a sua aceitação. Possibilita-se que o aluno deixe de ser objeto e torne-se sujeito do próprio conhecimento.

Nessa perspectiva, o incentivo à produção de vídeo contribui para que o aluno confronte as informações que recebe com aquelas de seu entendimento de mundo e assim tenha oportunidade de desenvolver aptidões que o levem a pensar de forma crítica, “questionando e analisando de maneira racional as escolhas dos conteúdos e das semioses a serem utilizadas na produção” (COE, 2019, p. 45).

O miniconto em vídeo *A viagem* explorou diversas semioses que não apareceriam se fosse apenas uma produção verbal. Além dos variados espaços que montam o cenário, o girar do globo complementa o sentido de “conhecer os países”; e a afirmativa de ter estado em “dois lugares ao mesmo tempo” torna-se clara ao se perceber a presença de um livro nas mãos da jovem que interpreta a cena. Percebem-se dois lugares: físico, onde se encontrava; irreal, onde estava apenas no imaginário, propiciado pela leitura. A frase “A viagem acabou quando fechou o livro” conclui a ideia presente na narrativa, mas ressalta principalmente o conceito que normalmente é difundido: de que a leitura possibilita viagens diversas a partir da imaginação.

Os exemplares aqui utilizados podem demonstrar que a atividade de produção de textos não deve ficar circunscrita à dimensão da verificação do domínio da variedade culta da língua, mas estimular uma análise acerca dos efeitos de sentidos que a articulação de construções linguísticas e dos recursos semióticos pode propiciar para a produção do projeto enunciativo.

5 Considerações finais

Considerando que o objetivo deste trabalho foi analisar as potencialidades de uma proposta de produção de minicontos para a ampliação de habilidades relacionadas à prática da produção de textos na escola, é possível assegurar que o gênero em pauta propicia oportunidades formativas capazes de promover o aperfeiçoamento de diferentes habilidades.

Constata-se que as habilidades requeridas para o processo de ensino-aprendizagem se ampliaram em função de as atuais plataformas possibilitarem novas e aprofundadas maneiras de se informar e produzir textos digitais. As mídias contemporâneas alargam as possibilidades de interação entre os leitores, que passam a ser, também, produtores. Dessa maneira, além de ter uma interpretação livre do texto lido, eles podem interagir e produzir ou dar continuidade a um material já produzido, criando um novo produto midiático a cada nova (re)produção.

Com isso, depreende-se que a produção de textos amparada pelos multiletramentos, sem dúvidas, configura-se para a escola como um desafio em função de uma demanda de inovação que, muitas vezes, é incompatível com a realidade de muitas instituições. Entretanto, mesmo com adversidades, é muito importante que o professor busque adaptar essas e outras atividades conforme a realidade da escola em

que atua, com intuito de contribuir para a formação de seus alunos de forma crítica e levando a eles o máximo de conhecimento possível.

Por fim, com o estudo de gêneros como o miniconto, o professor tem a possibilidade de mostrar aos estudantes que eles estão inseridos no ambiente escolar para além da posição de receptores de conhecimentos. Com trabalhos com esse, há a possibilidade de os alunos ampliarem competências linguístico-semiótico-discursivas e, nesse percurso formativo, merecem destaque as possibilidades de exploração de temáticas sociais, necessárias à formação cidadã, favorecendo uma participação qualificada no mundo, por meio de tomada de decisões orientadas pela ética e o bem comum.

Além disso, sobressaem-se, também, os momentos de reflexão acerca dos usos das diferentes linguagens – verbal (oral e escrita), visual (corporal, imagética, sonora e digital) na prática de produção de textos, de modo a qualificar as interações sociais, para partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, mobilizando diversos recursos indiciadores de sentido.

Referências

- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 abr. de 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COE, G. S. C. *O uso da realidade aumentada e da retextualização: ressignificação dos processos de recepção, circulação e produção de textos*. 2019. 133 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais.
- DIAS, A. V. M. Hipercontos multissemióticos: para a promoção dos multiletramentos. *In: ROJO, R. H. R; MOURA, E. Multiletramentos na escola*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- DIAS, A. V. M.; MORAIS, C. G.; PIMENTA, V. R.; SILVA, W. B. Minicontos multimodais. *In: ROJO, R. H. R; MOURA, E. Multiletramentos na escola*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. Multimodalidade, gênero textual e leitura. *In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FRADE, I. C. A. S. *Instrumentos de escrita. Glossário Ceale on-line*: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita-CEALE. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014, s/p. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/condicoes-de-producao-do-texto>. Acesso em: 07 jan. de 2020.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação*. 8. ed. Campinas (SP): Papirus, 2012.

KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F. *Ler, escrever e analisar a língua a partir de gêneros textuais*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2019.

MIRANDA, F. M. W. *Audiovisual na sala de aula: estudo de trabalhos de produção de vídeo como instrumento pedagógico no processo de ensino-aprendizagem*. 2008. 145 f. Dissertação (Mestrado em Multimeios) – Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

NETO, A. G. *A produção de textos na escola: uma trajetória da palavra*. 4. ed. Edições Loyola, São Paulo, 1996.

ROJO, R. H. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R. H. R; MOURA. E. *Multiletramentos na escola*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.