



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO  
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**FERNANDA DA SILVA COSTA**

**PROPOSTA DE TRABALHO COM O GÊNERO TEXTUAL MINICONTO A  
PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA**

**SUMÉ – PB  
2024**

**FERNANDA DA SILVA COSTA**

**PROPOSTA DE TRABALHO COM O GÊNERO TEXTUAL MINICONTO A  
PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA**

**Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Educação do Campo.**

**Orientador: Professor Me. Rafael Barros de Sousa.**

**SUMÉ – PB**

**2024**



C837p Costa, Fernanda da Silva.

Proposta de trabalho com o gênero textual miniconto a partir de uma experiência extensionista. / Fernanda da Silva Costa. - 2024.

64 f.

Orientador: Professor Me. Rafael Barros de Sousa.  
Monografia - Universidade Federal de Campina Grande;  
Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido; Curso Interdisciplinar de Licenciatura em Educação do Campo.

1. Leitura e escrita. 2. Gênero textual miniconto. 3. Sequência didática. 4. Extensão universitária - leitura e escrita. 5. Escola Municipal Padre Roberto de Oliveira - Sumé - PB. 6. Escola Municipal Presidente Vargas - Sumé - PB. I. Sousa, Rafael Barros de. II Título.

CDU: 37:028.1(043.1)

**Elaboração da Ficha Catalográfica:**

Johnny Rodrigues Barbosa  
Bibliotecário-Documentalista  
CRB-15/626

**FERNANDA DA SILVA COSTA**

**PROPOSTA DE TRABALHO COM O GÊNERO TEXTUAL MINICONTO A  
PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA**

**Monografia apresentada ao Curso de  
Licenciatura em Educação do Campo  
do Centro de Desenvolvimento Sus-  
tentável do Semiárido da Universi-  
dade Federal de Campina Grande,  
como requisito parcial para obtenção  
do título de Licenciada em Educação  
do Campo**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

**Professor Me. Rafael Barros de Sousa.  
Orientador – UAEDUC/CDSA/UFCG**

---

**Professora Esp. Grace Kelly de Assis Silva.  
Examinadora Externa I – SEDUC / Sumé - PB**

---

**Professora Esp. Josenilda Dias de Souza.  
Examinadora Externa II – Rede Privada / Sumé - PB**

**Trabalho aprovado em: 05 de novembro de 2024.**

**SUMÉ - PB**

*Dedico este trabalho à minha mãe Jucirene, que é minha referência como mulher e professora. Sua sabedoria e dedicação à educação me inspiraram a trilhar o mesmo caminho. Ao meu pai Fernando (in memoriam) que estaria muito orgulhoso de ver onde sua filha Fernanda chegou. Estarás sempre vivo em meu coração. E a todos que apoiaram minha formação ao longo dessa jornada.*

## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer primeiramente a Deus, pois sei que sem Ele, eu não teria concluído essa etapa final. Só Ele conhece as batalhas internas que enfrentei, as vezes que, por muitas vezes, queria me fazer desistir e as noites em que dormi em lágrimas, sentindo-me incapaz. Mas, em cada momento de fraqueza, Deus segurou em minha mão e não me deixou desistir, mostrando o quão forte e capaz sou. Então cada linha deste trabalho também é obra dEle. Obrigada meu Deus!

Agradeço à Jucirene Maria da Costa, a pessoa mais importante da minha vida e a referência que carrego comigo. Minha mãe sempre foi uma fonte de inspiração, começando pelo seu papel como mãe, que precisou ser forte para cuidar de seus quatro filhos sozinha após a morte de Fernando, meu pai. Em seu papel de professora, ela me motivou desde cedo a seguir o mesmo caminho. Desde nova, sempre sonhei em ser professora; nunca considereei outra profissão. Isso se deve a ela, que trazia todos os dias livros para eu ler. Antes mesmo de ser alfabetizada, eu já me debruçava sobre as imagens e inventava histórias, reconhecendo a importância da leitura.

Minha mãe, mesmo sem saber, me transmitiu a importância de ensinar e aprender todos os dias. Quero agradecer por todo o apoio que sempre me deu nos estudos, por ter me sustentado todos esses anos em Sumé e por "fazer das tripas coração" para que chegássemos até aqui. As muitas facetas dessa mulher que tanto admiro não cabem neste espaço, e o amor e orgulho que sinto por sua história são imensos. Peço a Deus que lhe conceda a alegria de ver minhas futuras conquistas, todas refletindo o seu legado. Todas as minhas vitórias serão dedicadas a você, e esta é só mais uma. Obrigada, Mãinha!

Sempre serei grata a meu pai Fernando (in memoriam), que não está mais entre nós, mas tenho certeza de que estaria orgulhoso neste momento. Ele sempre sonhou em ter uma filha chamada Fernanda e, embora tenha partido, deixou um legado que carrego comigo. Sigo tentando cumprir seu último pedido: "não brigue com seus irmãos e escute sua mãe." Às vezes, falho como filha e irmã, mas estou sempre me esforçando para melhorar. Obrigada por tudo, Mãinha. Você viverá para sempre em meu coração.

Ao meu companheiro Fernando, que entrou na minha vida durante o processo final desta jornada acadêmica e foi essencial para que eu concluísse este ciclo. Ele

me levou, de moto, várias vezes para Sumé, onde precisávamos sair quase de madrugada para chegar cedo à escola onde eu atuava como residente. Sempre me esperava, mesmo que isso significasse perder clientes no trabalho dele. Em uma ocasião, quando esqueci a chave da casa onde morava em Sumé, ele esperou dormindo no carro de um colega enquanto eu terminava minhas observações ou intervenções. Ele testemunhou minha ansiedade mais vezes do que eu gostaria de admitir, mas sempre conseguiu me acalmar. Sua presença traz uma paz indescritível, mesmo sem palavras. Agradeço por existir e por ser a pessoa que sempre pedi a Deus. Seu nome, Fernando, não é uma coincidência; tenho plena convicção de que Deus me enviou um outro Fernando para compartilhar o resto da minha vida. Nossa história foi fundamental para eu entender muitas coisas. Obrigada meu amor!

Agradeço com todo meu carinho aos meus três irmãos. À Gabrielle (Inga), que foi minha primeira e sempre amiga, com quem compartilho momentos no dia a dia e descobertas desde a infância. Sou grata por seu incentivo constante, especialmente nos momentos mais caóticos e desafiadores, ela me inspira a um dia ser uma mulher e mãe tão incrível quanto ela. A Gabriel (Biel) e a Fabrício (Toddy), que, mesmo parecendo distantes às vezes, são fundamentais na minha vida. O apoio de vocês significa muito para mim. Obrigada por estarem sempre ao meu lado, cada um de vocês de uma forma única e especial.

Agradeço de coração ao meu sobrinho Lorenzo, que chegou recentemente, mas já ocupa um espaço na minha vida que nem consigo mensurar. Você me resgatou sem que eu percebesse; a vida ficou mais alegre e divertida ao seu lado, e descobri um mundo novo através de você. Deus abençoou nossa família com sua chegada, e me sinto realizada todos os dias ao olhar para você e ver seu olhar retribuindo todo o amor. Seu sorriso, sua risada, suas descobertas diárias — você apontando para tudo ao seu redor, tentando falar e andar — cada pequeno aprendizado que você conquista me motiva a não desistir dos meus sonhos e da minha vida. Obrigada por ser meu renascimento, Lorenzo. Titia te ama infinitamente.

Minha gratidão se estende a todos os meus outros familiares que contribuíram de alguma maneira para a minha formação. Vocês são partes de mim, e sou profundamente grata pelo amor, apoio e ensinamentos que recebi ao longo da vida. Aos meus avôs e avós, ao meu padrasto, minhas tias e tios, primas e primos, sogra e sogro, cada um de vocês deixou uma marca significativa na minha trajetória.

Sou grata também a quem morou e dividiu uma parte dessa jornada universitária comigo. Cada etapa ao lado de vocês foi significativa e inesquecível. Foram tantas mudanças de casas e alojamento, e sou grata por terem me acolhido, abraçado e, principalmente, por terem me aturado, mesmo sabendo que não sou fácil. A amizade e o apoio de vocês tornaram essa fase da minha vida muito mais rica e especial. Obrigada por tudo: Juciquele, Carla, Mayara, Carlinhos, Millena, Raiane e Gabriela.

Quero ainda complementar meu agradecimento à Juciquele, minha companheira fiel ao longo de todos esses anos. Você sempre esteve ao meu lado, oferecendo conselhos, puxões de orelha e me incentivando a acreditar no meu potencial. Agradeço por ter me aguentado e por ser meu abrigo, mesmo com seu jeito durão. Lembro de todas as vezes em que corria para o seu quarto, só para estar ao seu lado, e você sempre ria, sabendo da minha necessidade de proximidade. Amiga, você foi extraordinária comigo. Sou imensamente grata por tudo que fez por mim. Minha forma de retribuir é torcer pela sua felicidade e sucesso, sempre orando para que Deus ilumine ainda mais o seu caminho. Obrigada, Kelly!

E declarar um “valeu” para meu amigo Mateus, por ter sido meu parceiro constante nessa luta. Finalmente, vencemos. Entramos e concluímos o curso juntos. Este momento que tanto esperávamos e desejávamos chegou e foi com grande esforço. Um sempre apoiando o outro, isso nunca mudou. Sua ajuda ao longo desses anos me fortaleceu demais. Obrigada cunhado, amigo e parceiro!

Agradeço profundamente ao meu amigo André, que conheci no início do curso em 2018. Você foi um verdadeiro irmão para mim. Quando cheguei em Sumé e não conhecia nada, você se tornou tão próximo que parecia da família. Sempre me levava aonde eu precisava e estava ao meu lado nas dificuldades. Lembro de um dia em que cheguei sem comida e, ao comentar com você, logo trouxe uma bacia cheia de comida caseira. Nunca esquecerei aquele gesto de acolhimento que me fez sentir em casa. Infelizmente, você deixou o curso um tempo depois, mas mesmo sem as visitas que prometeu, meu carinho por você permanece. Obrigada por ter sido crucial na minha trajetória, irmão!

Deixo meus agradecimentos aos tantos outros amigos e colegas que fiz durante minha jornada na universidade. Cada um de vocês foi fundamental para tornar essa experiência inesquecível. As conversas, risadas e momentos compartilhados me



apoiaram nos desafios e me inspiraram a crescer. Sou grata pelo companheirismo e pelas memórias que levarei para sempre. Obrigada por estarem ao meu lado e por fazerem parte dessa trajetória. Cito aqui alguns especiais: Karol, Ismara, Ana Paula, Cicinho, Antônio, Vanessa, Gracinha, Wisla, Alanna, Ana Júlia M., Lucas (Lulu), Jonathan, Alisson C., Ana Karla, Eduarda, Danny T., Bruna, Edilene, Daiane.

Aos amigos da minha vida fora da universidade, que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que eu me tornasse quem sou hoje. Cada um de vocês tem um papel fundamental na minha história, trazendo apoio, risadas e momentos de reflexão. Vocês me ajudaram a enfrentar desafios e celebraram comigo as conquistas, sempre oferecendo uma palavra amiga ou um gesto de carinho nos momentos difíceis. Saibam que cada lembrança e experiência compartilhada é uma parte preciosa da minha vida. Obrigada por serem tão importantes e por fazerem parte da minha jornada: Vitória, Lara, Uanderson, Ana Júlia C., Dênia, Bell, Isaac, Michelle, Zara, Kaline, Léo, Liliane, Thays N., Amanda Queiroz, Tota, Deivson, Danny, Lidiane, Jayne, Lucas, Tallys, Daniel, Vinicius, Joyce, Cidinha, Anny, Mariane... e tantos outros que fui perdendo o contato ao longo da caminhada da vida, porém, deixo meu muito obrigada pelos momentos que compartilhamos.

Ademais, quero expressar muita gratidão às meninas que fizeram parte do projeto de extensão, cuja colaboração foi fundamental para que este trabalho se concretizasse: Ana Júlia M., Gaby, Ruth e Aurea. À nossa coordenadora Mônica Martins Negreiros, a orientadora Valéria Andrade e colaborador Walberto Barbosa. Todos foram de extrema importância, tanto para o projeto, como em relação à minha formação no CDSA. Vocês são muito especiais, obrigada.

Agradeço a todos os outros professores e amigos que me acompanharam nessa jornada, seja na universidade ou nas escolas, em projetos, programas, oficinas e eventos, tanto locais quanto externos. Lembro com carinho das viagens para o Rio de Janeiro, Alagoas, Lagoa Seca e tantos outros lugares que tive o prazer de conhecer com a galera da universidade. Sou especialmente grata aos professores e amigos que sempre nos acolheram tão bem em suas casas, assim como aos encontros memoráveis na famosa praça de Sumé. A todos vocês, meu sincero agradecimento!

Agradeço ao professor e amigo Rafael Barros de Sousa por ser meu orientador, e aceitar esse desafio diante de todos os seus outros compromissos. À professora Mônica que também me ajudou muito nesse trabalho. E minha gratidão às

professoras Grace Kelly de Assis Silva e Josenilda Dias de Souza por aceitarem fazer parte da banca examinadora do meu trabalho.

Por fim, quero agradecer a mim mesma, que precisei de muita força e coragem para concluir este trabalho. Além da pressão interna, a sociedade me fazia sentir que estava errada e atrasada, como se já tivesse que ter realizado muito mais. Isso me sobrecarregava, e o processo se tornava cada vez mais difícil e lento, com os barulhos incessantes na minha mente. O bloqueio tornava difícil processar minhas ideias, mas consegui superar esses desafios. Acreditei na minha capacidade e, ao final, venci. Obrigada, eu mesma. Vamos em frente e conquistar ainda mais vitórias.

## RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso aborda a importância da leitura e da escrita na formação de cidadãos críticos e autônomos, contextualizando a adversidade na proficiência em Língua Portuguesa no Brasil. Baseado na experiência extensionista “Leitura e escrita na escola: práticas inovadoras de linguagem”, o estudo propõe a implementação de uma sequência didática focada no gênero textual miniconto, visando promover práticas interativas e significativas no ensino. Os objetivos incluem registrar e analisar práticas pedagógicas, explorar a leitura e a escrita como processos interativos, investigar as adversidades no ensino da leitura, e elaborar atividades práticas para abordá-las de maneira eficaz. A fundamentação teórica explora a interação entre leitura, escrita e gêneros textuais, com apoio de diversos autores, e o capítulo de metodologia adota a pesquisa-ação como abordagem principal, destacando a relevância da pesquisa qualitativa. Ao final, são apresentadas as experiências do projeto, ressaltando a importância de práticas que incentivem o gosto pela leitura e a produção textual. Este trabalho busca contribuir para uma educação linguística de qualidade, promovendo a formação de leitores e escritores competentes, fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

**Palavras-chave:** Leitura; Escrita; Gênero textual; Miniconto.

## **ABSTRACT**

This thesis addresses the importance of reading and writing in the formation of critical and autonomous citizens, contextualizing the adversity in Portuguese language proficiency in Brazil. Based on the extension project “Reading and Writing in School: Innovative Language Practices,” the study proposes the implementation of a didactic sequence focused on the textual genre of flash fiction, aiming to promote interactive and meaningful practices in teaching. The objectives include recording and analyzing pedagogical practices, exploring reading and writing as interactive processes, investigating the adversity in reading education, and developing practical activities to address them effectively. The theoretical framework explores the interaction between reading, writing, and textual genres, supported by various authors, while the methodology chapter adopts action research as the main approach, highlighting the relevance of qualitative research. In the end, the project experiences are presented, emphasizing the importance of practices that encourage a love for reading and textual production. This work aims to contribute to quality linguistic education, promoting the formation of competent readers and writers, which are essential for building a fairer and more equitable society.

**Keywords:** Reading; Writing; Textual genre; Flash fiction.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> -	Etapas de realização da sequência didática.....	<b>41</b>
<b>Figura 2</b> -	Localização geográfica do município de Sumé-PB.....	<b>44</b>
<b>Foto 1</b> -	1ª visita à Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Paulo Roberto de Oliveira.....	<b>47</b>
<b>Foto 2</b> -	Equipe do Projeto e da Escola Padre Paulo Roberto de Oliveira.....	<b>47</b>
<b>Foto 3</b> -	Apresentação do Projeto pelas bolsistas e voluntárias na Escola Padre Paulo Roberto de Oliveira.....	<b>48</b>
<b>Foto 4</b> -	Conhecendo a biblioteca da Escola Padre Paulo Roberto de Oliveira.....	<b>48</b>
<b>Foto 5</b> -	Confecção de mensagens para os alunos.....	<b>49</b>
<b>Foto 6</b> -	Gaiola com as mensagens para os alunos.....	<b>49</b>
<b>Foto 7</b> -	Entrega das mensagens aos alunos.....	<b>50</b>
<b>Foto 8</b> -	Explicação da dinâmica.....	<b>50</b>
<b>Foto 9</b> -	Explicação da dinâmica.....	<b>50</b>
<b>Foto 10</b> -	Turma da EJA (8º e 9º ano) da Escola Escola Padre Paulo Roberto de Oliveira.....	<b>51</b>
<b>Foto 11</b> -	Turma da EJA (6º e 7º ano) da Escola Padre Paulo Roberto de Oliveira Padre Paulo Roberto de Oliveira.....	<b>51</b>
<b>Foto 12</b> -	Apresentação do gênero textual fábula.....	<b>51</b>
<b>Foto 13</b> -	Produção de fábulas.....	<b>52</b>
<b>Foto 14</b> -	Introdução dos meios eletrônicos para o ensino.....	<b>52</b>

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>LEITURA E ESCRITA: PROCESSO INTERATIVO DE (RE)PRODUÇÃO DE SENTIDOS.....</b>	<b>17</b>
2.1	O QUE É LEITURA?.....	17
2.2	BREVE HISTÓRICO SOBRE O ATO DE LER E ESCREVER.....	20
2.3	A LEITURA NA ESCOLA: ADVERSIDADE E AVANÇOS.....	25
2.4	O TRABALHO COM A ESCRITA NA SALA DE AULA.....	32
<b>3</b>	<b>GÊNEROS TEXTUAIS: CONTEXTUALIZAÇÃO E APLICAÇÃO NA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>35</b>
3.1	GÊNEROS TEXTUAIS: INTERAÇÃO, CONTEXTO E PRÁTICAS SOCIAIS.....	35
3.2	GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA: UM NOVO OLHAR.....	37
3.3	SEQUÊNCIA DIDÁTICA: GÊNERO TEXTUAL MINICONTO.....	39
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>42</b>
4.1	TIPO DE ESTUDO.....	42
4.2	PARTICIPANTES.....	43
4.3	LOCAL DE ESTUDO.....	43
4.4	ANÁLISE DOS DADOS.....	44
<b>5</b>	<b>REGISTROS E MEMÓRIAS DE UMA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA</b>	<b>45</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>55</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>56</b>
	<b>APÊNDICE.....</b>	<b>60</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita são competências fundamentais para a formação de cidadãos críticos e autônomos, desempenhando um papel essencial na construção do conhecimento e na participação ativa na sociedade. No entanto, o cenário educacional brasileiro tem enfrentado desafios significativos, evidenciados pela baixa proficiência dos alunos em Língua Portuguesa ao longo de sua trajetória escolar. Este contexto de adversidade na leitura e escrita motiva a reflexão sobre a eficácia das práticas pedagógicas e a necessidade de inovações que promovam o gosto pela leitura e a produção textual.

A proposta deste trabalho de conclusão de curso é respaldada por uma experiência extensionista – “Leitura e escrita na escola: práticas inovadoras de linguagem” –, o referido projeto vinculado ao PROBEX - Programa de Bolsas de Extensão da Universidade Federal de Campina Grande (PB), submetido ao Edital PROPEX N° 002/2022, e aprovado, foi desenvolvido no período de junho a dezembro de 2022, no âmbito do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo, ofertado pela Unidade Acadêmica de Educação do Campo, UFCG, CDSA, campus de Sumé-PB. Durante essa experiência, atuamos em duas escolas do município de Sumé-PB: na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Paulo Roberto de Oliveira e na Escola Unidade Municipal de Ensino Fundamental Presidente Vargas.

Este trabalho, portanto, intitulado "PROPOSTA DE TRABALHO COM O GÊNERO TEXTUAL MINICONTO A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA", surge da necessidade de investigar e implementar estratégias que contribuam para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, especialmente por meio do trabalho com gêneros textuais. Em meio a esse cenário, temos como objetivo geral promover a leitura e a escrita de forma interativa e significativa na sala de aula, desenvolvendo uma sequência didática para o ensino do gênero textual miniconto, fundamentada em uma experiência extensionista.

E quanto aos objetivos específicos do nosso trabalho, são eles: a) registrar e analisar as experiências vivenciadas durante o Projeto de Extensão “Leitura e escrita na escola: práticas inovadoras de linguagem, destacando as práticas e metodologias utilizadas no ensino da leitura e da escrita; b) explorar o conceito de leitura e escrita como processos interativos, discutindo suas implicações no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos; c) investigar as adversidades e os avanços no

ensino da leitura na escola, destacando as principais abordagens que podem ser adotadas no processo de ensino-aprendizagem; d) examinar a importância dos gêneros textuais no contexto educacional, ressaltando as características e funções do miniconto como uma ferramenta pedagógica eficaz; e) elaborar uma sequência didática para o ensino do gênero textual miniconto, apresentando atividades práticas para execução em sala de aula.

Iniciamos nossa fundamentação teórica no capítulo 2, intitulado "Leitura e Escrita: Processo Interativo de (Re)produção de Sentidos". Neste capítulo, discutimos aspectos fundamentais da leitura, citando autores como Cafiero (2010), Cosson (2016), Solé (1998) e Freire (1989). Também abordamos o histórico do ato de ler e escrever, destacando contribuições de autores como Simões (2006), Manguel (1996) e Chartier (1998). Além disso, ressaltamos as adversidades e avanços que caracterizam a prática da leitura na escola contemporânea, apresentando dados e pesquisas que evidenciam os problemas relacionados à leitura e à escrita, incluindo a "Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil" (5ª edição). Autores como Antunes (2007), Zilberman (2012) e Geraldi (1984) são referências para enriquecer essa discussão, pois oferecem perspectivas sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos e as lacunas na formação de professores que podem impactar no ensino da leitura e da escrita.

A seguir, no capítulo 3, discutimos sobre os gêneros textuais, explorando conceitos e sua interação com o contexto social, além de práticas pedagógicas que os envolvem. Autores como Koch e Elias (2012) e Marcuschi (2004, 2005, 2008) discutem a importância de se trabalhar com diferentes gêneros textuais na sala de aula, enfatizando como essa abordagem promove uma educação linguística que valoriza a diversidade de vozes e contextos. Esse trabalho permite que os alunos desenvolvam habilidades como leitores e escritores críticos e criativos, capazes de compreender e produzir textos que dialogam com sua realidade.

O capítulo também apresenta uma proposta de sequência didática voltada para o gênero miniconto textual, fundamentada nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Ao final, esta proposta é discutida como uma ferramenta prática que contribui para o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes, oferecendo uma estrutura que facilita a compreensão e produção de textos a partir de etapas sequenciais bem definidas.



No capítulo 4, apresentamos a metodologia da pesquisa, detalhando o tipo de estudo, o público-alvo, o local de realização do estudo e o método de análise dos dados. Nossa pesquisa adota a pesquisa-ação como metodologia central, fundamentada nos princípios de Thiollent (1986), o que permite uma maior proximidade com os problemas práticos e cotidianos do ensino da leitura e da escrita. Esse método possibilita um envolvimento direto e colaborativo entre os pesquisadores e os participantes, favorecendo a construção de soluções em conjunto com o corpo docente, os discentes e toda a equipe pedagógica.

A abordagem qualitativa foi escolhida por sua capacidade de explorar questões particulares do processo educativo, indo além da quantificação dos dados para focar nas percepções e nas experiências dos envolvidos. Como destacado por Minayo (2001), uma pesquisa qualitativa concentra-se em entender como os participantes percebem e interpretam suas próprias experiências e interações, oferecendo um olhar aprofundado sobre o contexto escolar e as dificuldades ali encontradas. Nesse sentido, consideramos que a metodologia qualitativa e a pesquisa-ação se complementam.

Em "Registros e Memórias de uma Experiência Extensionista", no capítulo 5, são apresentadas as experiências vividas ao longo do projeto, destacando os desafios e os aprendizados adquiridos. Neste sentido, a presente pesquisa buscou, a partir das experiências vividas e das discussões teóricas sobre leitura, escrita e gêneros textuais, propor uma sequência didática focada no miniconto (em apêndice), enfatizando a importância de práticas pedagógicas que estimulem o gosto pela leitura e a produção textual. Acreditamos que a formação de leitores e escritores competentes é um caminho essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, e este TCC pretende contribuir para esse processo.

Por fim, a proposta deste trabalho se justifica pela necessidade de um trabalho contínuo e contextualizado que promova uma educação linguística de qualidade. A experiência adquirida ao longo do projeto não apenas ampliou o conhecimento acadêmico, mas também proporcionou uma compreensão mais profunda das realidades enfrentadas no ambiente escolar. Ao refletir sobre essa trajetória, buscou-se documentar essas vivências como forma de inspirar e encorajar outros educadores e estudantes a se engajar em projetos que valorizem a leitura e a escrita como ferramentas de transformação social.

## 2 LEITURA E ESCRITA: processo interativo de (re)produção de sentidos

Neste capítulo, examinamos a leitura e a escrita como processos interativos essenciais para a construção de significados e a formação de indivíduos críticos. Iniciaremos com um questionamento sobre o que é “leitura”, destacando suas diversas dimensões e a complexidade envolvida no ato de ler. Em seguida, apresentaremos um breve histórico sobre a evolução da leitura e da escrita, desde as práticas orais até a disseminação do livro impresso, enfatizando como essas transformações impactaram o acesso ao conhecimento.

A adversidade da leitura nas escolas também será analisada, considerando tanto os desafios enfrentados pelos estudantes quanto os avanços possíveis. Este segmento abordará as estatísticas preocupantes sobre a proficiência em leitura, os fatores que dificultam o desenvolvimento do hábito de ler e as iniciativas que buscam reverter esse cenário. Por fim, discutiremos o trabalho com a escrita na sala de aula, sublinhando a importância de práticas pedagógicas que incentivem a produção textual significativa e contextualizada. Através de exemplos e propostas, o capítulo pretende oferecer caminhos para integrar efetivamente a leitura e a escrita no cotidiano escolar, promovendo um ambiente de aprendizado rico e dinâmico.

### 2.1 O QUE É LEITURA?

Muito se debate a respeito dessa temática e de sua importância, como também vários são os conceitos encontrados para definir o que é leitura. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a leitura de textos escritos é definida como

[...] o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (PCN's, 1998, pp. 69-70).

Encontramos vários estudiosos da área que estabelecem conceitos sobre o ato de ler. Apresentaremos aqui alguns autores que tratam do assunto, como Cafiero (2010); Cosson (2016); Solé (1998); Freire (1989); entre outros.

A leitura, em suas mais variadas formas, está presente ativamente em nosso dia a dia. É fato que desde a nossa infância já éramos leitores, seja das imagens, das pessoas ou dos lugares, como tanto defendia Paulo Freire (1989) “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. O ato de ler, é e está, antes de qualquer outra coisa, conectado a nós, cada ser humano, que, de modo subjetivo, realiza a leitura do mundo.

Ainda de acordo com essa ideia de Freire (1989), nós nascemos, e a primeira coisa que temos para ler e transformar é o mundo, que se apresenta de forma diferente para cada sujeito. Entende-se que ler é muito mais que apenas um ato mecânico de decifrar palavras, é um caminho infinito. Podemos perceber que a alfabetização é um sistema que funciona como um conjunto, em etapas: a leitura da palavra vai dar continuidade a leitura primordial que tivemos/temos do mundo. A leitura do mundo vai nos subsidiar para toda e qualquer outra leitura posterior, pois ela é a base de tudo.

Neste sentido, Cafiero (2010, pp. 85-86), afirma que “[...] a leitura é um processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentidos”, ou seja, o leitor, como um sujeito social, tem a compreensão do texto a partir da relação que faz entre as informações ali contidas e seu conhecimento de mundo. Não apenas decodifica o que está escrito, mas age ativamente no processo de leitura, atribuindo sentido ao mesmo.

Na obra *Uma história da leitura*, Alberto Manguel (1996, *Apud* Cosson, 2016, p. 38), chama nossa atenção para esse aspecto:

[...], a leitura não está restrita às letras impressas em uma página de papel. Os astrólogos leem as estrelas para prever o futuro dos homens. O músico lê as partituras para executar a sonata. A mãe lê no rosto do bebê a dor ou o prazer. O médico lê a doença na descrição dos sintomas do paciente. O agricultor lê o céu para prevenir-se da chuva. O amante lê nos olhos da amada a traição. Em todos esses gestos está a leitura, ou, como diz o autor, “todos eles compartilham com os leitores de livros a arte de decifrar e traduzir signos” (MANGUEL, 1996, *Apud* COSSON, 2016, p. 38).

Para Solé (1998), a leitura caracteriza-se como um processo de interação entre o leitor e o texto. E, portanto, será determinada de acordo com algumas implicações:

[...] Em primeiro lugar, envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto. Também implica que sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura; em outras palavras, sempre lemos para algo, para alcançar alguma finalidade. O leque de objetivos e finalidades que faz com que o leitor se situe perante um texto é amplo e variado: devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade (cozinhar,

conhecer as regras de um jogo); informar-se sobre um determinado fato (ler o jornal, ler um livro de consulta sobre a Revolução Francesa); confirmar ou refutar um conhecimento prévio; aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho etc. (SOLÉ, 1998, p. 31).

Solé (1998) pontua ainda que a interpretação dos textos que lemos vai depender do objetivo da leitura, ou seja, duas pessoas podem ler o mesmo texto e extrair informações diferentes do mesmo. Significa dizer que o leitor não vai realizar uma réplica do que o autor quis lhe dar, mas construir sentido com base no texto, nos seus conhecimentos prévios e objetivos. Outra implicação fundamental para explicar a definição sobre o que é ler, seria o fato de que “a leitura sempre envolve a compreensão do texto escrito.” (*op. cit.*, 1998, p. 32). Essa é a perspectiva interativa entre o leitor e o texto.

Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (SOLÉ, 1998, pp. 32-33).

Koch e Elias (2006, p. 19) concordam quanto aos objetivos da leitura. Quando lemos um jornal para nos informar, uma dissertação ou tese para realizarmos algum trabalho acadêmico, ou quando lemos algo por prazer como, por exemplo, um poema, um romance, há também aquelas leituras que nos são apresentadas aos olhos como cartazes, outdoors etc. São os objetivos do leitor que vão nortear o modo da leitura, podendo variar em relação ao tempo, a atenção ou a interação em cada tipo de leitura que realizamos.

Sabendo que a leitura é de suma importância para o desenvolvimento humano, e está presente em nossas vidas de forma imagética, (pintura, imagens etc.), escrita (livros, jornais etc.) ou situacional (momentos, pessoas etc.), podemos refletir sobre a mesma de acordo com sua própria história. Desde os primórdios, a leitura é fonte de interesse da humanidade, saber ler escritos antigamente era considerado algo de grande valor (SILVA, 2023, p. 20).

Mas antes de entrarmos no contexto histórico acima, é necessário frisarmos aqui um pouco sobre a escrita, que assim como a leitura, também faz parte da nossa vida, manifestando-se na maioria das nossas atividades cotidianas. O que em tempos

passados era acessível apenas a uma minoria privilegiada, transformou-se completamente, tornando-se mais amplo e democrático, permitindo que um número muito maior de pessoas pudesse ter acesso,

Hoje, a escrita não é mais domínio exclusivo dos escrivães e dos eruditos. [...] A prática da escrita de fato se generalizou: além das atividades escolares ou eruditas, é utilizada para o trabalho, a comunicação, a gestão da vida pessoal e doméstica. (BARRÉ-DE-MINIAC, 2006: 38, *Apud* KOCH; ELIAS 2012, p. 31).

Koch e Elias (2012) trazem uma reflexão a respeito da escrita sob diferentes perspectivas teóricas, mesmo diante da complexidade que envolve tal questão. Surgem na escola ou outros ambientes do dia a dia definições de escrita como, por exemplo: “escrita é inspiração”; “escrita é expressão do pensamento”; “escrita é para aqueles que nascem com esse dom”; “é domínio de regras da língua” etc. Entre tantos conceitos distintos que podemos encontrar, acredita-se que o modo que produzimos a escrita está associado ao modo pelo qual entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve, isto é, “[...] subjaz uma concepção de linguagem, de texto e de sujeito escritor ao modo pelo qual entendemos, praticamos e ensinamos a escrita, ainda que não tenhamos consciência disso” (*op. cit.*, 2012, p. 32). Pensando nisso, seria impossível falarmos sobre a história da leitura, mesmo que de forma breve, desassociada da escrita.

## 2.2 BREVE HISTÓRICO SOBRE O ATO DE LER E ESCREVER

Historicamente a leitura e a escrita caminham juntas, desde a antiguidade até os dias de hoje. Descrever essa história não é uma tarefa simples, por ser longa e complexa, fazendo-nos revisitar o passado, buscando compreender também todo o contexto social e cultural da época.

Simões (2006) mostra-nos que o ato de ler escritos está estreitamente relacionado aos suportes que acomodam os textos:

Todo texto necessita de um suporte sobre o qual ele deva ser fixado. Assim, o objeto de leitura, além dos caracteres agrupados semanticamente, constitui-se também desse suporte, e se torna parte do conjunto do que lemos e, como tal, interfere na prática da leitura. (SIMÕES, 2006, I. I).

Esses suportes e formatos para a escrita foram se transformando conforme o tempo. No período da pré-história, antes mesmo do surgimento da escrita, os homens

já se comunicavam usando desenhos nas paredes das cavernas, cujas pinturas ficaram conhecidas como arte rupestre. Porém, marca-se que a escrita de fato teve início na idade antiga, há cerca de 3.500 anos a.C., quando há a fundação das primeiras civilizações. Na Mesopotâmia, por exemplo, os sumérios utilizavam tabuletas de argila com a escrita cuneiforme, enquanto no Egito, faziam uso dos hieróglifos.

A esse respeito Manguel (1996) menciona que:

As tabuletas mesopotâmicas eram geralmente blocos de argila quadrados, às vezes oblongos, de cerca de 7,5 centímetros de largura; cabiam confortavelmente na mão. Um livro consistia de várias dessas tabuletas, mantidas talvez numa bolsa ou caixa de couro, de forma que o leitor pudesse pegar tabuleta após tabuleta numa ordem predeterminada (MANGUEL, 1996, p. 190).

Além das tabuletas de argila, existiram inúmeros outros suportes para a escrita. Simões (2006) destaca que outros três materiais tiveram uma influência notável na história, isso porque tornavam o texto manejável e portátil, foram eles: o papiro, o pergaminho e o papel, e todos foram usados em dois tipos de montagem: o rolo e o códice. Chartier (1998) traz um pouco mais de detalhes de como estruturavam-se:

A leitura antiga é a leitura de uma forma de livro que não tem nada de semelhante com o livro tal como o conhecemos, [...]. Este livro é um rolo, uma longa faixa de papiro ou de pergaminho que o leitor deve segurar com as duas mãos para poder desenrolá-la. Ele faz aparecer trechos distribuídos em colunas. Assim, um autor não pode escrever ao mesmo tempo que lê. Ou bem ele lê, e suas duas mãos são mobilizadas para segurar o rolo, e neste caso, ele só pode ditar a um escriba suas reflexões, notas, ou aquilo que lhe inspira a leitura. Ou bem ele escreve durante sua leitura, mas então ele necessariamente fechou o rolo e não lê mais (CHARTIER, 1998, p. 24).

Podemos perceber como as transformações sociais são importantes para aperfeiçoar nossos costumes e tradições. A mudança dessas estruturas que acomodavam a escrita se mostrou necessária para uma melhor exploração dessa atividade. O papiro, o pergaminho e tantos outros meios, foram a base para chegar no que temos hoje, como o papel e até a internet, que já acomoda outras formas de leitura e escrita.

Convém notar que o interesse da humanidade pela leitura acontece desde os tempos antigos, como Simões (2006) destaca “[...] O rei assírio Assurbanipal, no século VII a.C., por exemplo, organizou uma biblioteca de 22.000 tabuinhas de argila

e outros textos e declarou: “Tive alegria na leitura de inscrições em pedra da época anterior ao dilúvio” (*op. cit.*, 2006, I. I).

Manguel (1996) descreve que a escrita muito provavelmente se originou por razões comerciais. Quem inventou a primeira tabuleta deve ter percebido ali suas vantagens, como a quantidade de informação que podia ser armazenada e como podiam recuperar a informação sem a presença de outros. Então, a habilidade de escrever tornava-se poderosa e é quando emerge o escriba na sociedade mesopotâmica:

Seria difícil exagerar a importância do papel do escriba na sociedade mesopotâmica. Eles eram necessários para mandar mensagens, transmitir notícias, baixar as ordens do rei, registrar as leis, anotar os dados astronômicos que permitissem manter o calendário, calcular o número necessário de soldados, trabalhadores, suprimentos ou cabeças de gado, manter o controle sobre operações financeiras e econômicas, registrar os diagnósticos e receitas dos médicos, acompanhar expedições militares e escrever despachos e crônicas de guerra, avaliar tributos, fazer contratos, preservar os textos religiosos sagrados e divertir o povo com leituras da epopeia de Gilgamesh. Nada disso poderia ser feito sem o escriba. Ele era a mão, os olhos e a voz por meio dos quais se estabeleciam comunicações e se decifravam mensagens (MANGUEL, 1996, p. 257).

Fica claro como o escriba era relevante e valoroso na sociedade, considerado como membro indispensável para a nobreza. Entretanto, para alcançar tal cargo privilegiado, o aspirante a escriba precisava se dedicar totalmente aos estudos por muitos e muitos anos, chegava até sofrer castigos por seus erros como, por exemplo, levantar sem permissão ou ter uma caligrafia ruim etc. Depois de formado, o escriba recebia reconhecimento e reputação social, alcançando os melhores cargos como mencionado acima.

Ainda de acordo com Manguel (1996), uma vez que o escritor fazia sua arte num pedaço de argila, surgia indiretamente uma outra arte para que tudo fizesse sentido: o leitor. “O escritor era um fazedor de mensagens, criador de signos, mas esses signos e mensagens precisavam de um mago que os decifrasse, que reconhecesse seu significado, que lhes desse voz. Escrever exigia um leitor” (*op. cit.*, 1996, p. 255). Geralmente quem dominava a escrita, também dominava a leitura, com exceção de alguns líderes de governo que liam bem, mas não sabiam escrever. Conseqüentemente, isso fazia com que a profissão de escriba se tornasse ainda mais valiosa (SILVA, 2023, p. 24).

Evidentemente a leitura e a escrita estiveram, por muito tempo, num lugar de primazia, onde seu acesso era exclusivo para a elite (sacerdotes e nobres que tinham acesso à educação):

[...] todas aquelas sociedades atribuíram a guarda da nova técnica a um grupo restrito de iniciados, em geral, religiosos. Isso se explica pelo caráter mágico ou divino atribuído à escrita e ao fato de que as manifestações religiosas confundiam-se com o poder político – ou estavam a serviço dele (NUNES, 2007).

O texto revela, mais uma vez, a supervalorização, o poder dessa nova técnica, a escrita. Para além disso, mostra a exclusão da grande massa para com o novo. Podemos refletir que desde os tempos antigos, o que surge de novidade no mundo, se mantém num patamar inalcançado para a classe popular por muito tempo.

Ainda na idade antiga, na Grécia e na Roma, por exemplo, as práticas leitoras predominaram e fizeram surgir grandes nomes como Pitágoras e Cícero; Sócrates e Platão, entre outros que revolucionaram a cultura do seu tempo. No caso de Sócrates, por exemplo, ele era afeito aos diálogos orais e não deixou nada por escrito, mas seu discípulo Platão, sim. Ao registrar os ensinamentos de seu mestre, Platão nos leva a refletir que sem a leitura e a escrita, não teríamos a oportunidade de construir e compartilhar saberes ao longo do tempo (SILVA, 2023, p. 25).

É importante registrar que a leitura em voz alta foi uma das características marcantes dessa época:

[...] seja aquela realizada individualmente para fruição do próprio leitor, seja aquela realizada por um leitor e direcionada para a fruição de outrem. Esse “outrem” pode tanto ser apenas um ouvinte quanto uma plateia de ouvintes. [...], era mais frequente que a leitura em voz alta tivesse como receptores uma platéia de ouvintes, dentre razões, pelo fato de que pequeno era o contingente de pessoas letradas (NUNES, 2007).

Aqui reafirma-se que grande parte das pessoas daquela época eram analfabetas, e por isso as leituras orais tornaram-se essenciais para quem não sabia ler. Outra questão sobre a literatura oral, é que ela é uma comunicação humana muito antiga e já era praticada antes mesmo da aquisição do código escrito. Mas, após o surgimento da escrita, as histórias que eram contadas oralmente como, por exemplo, os mitos e lendas sobre o surgimento do mundo, foram transcritos e permaneceram fixos. É certo que, ainda assim, essas leituras orais, por envolver a interação com o público, eram variáveis de acordo com quem narrava e quem ouvia.



Outro marco deste período foi a criação da primeira biblioteca pública, criada por Pisístrato, em Atenas, no século VI a.C. Naquele contexto, era um espaço raro e especial, o que hoje em dia já não é mais tão valorizado. A partir do momento que surgem as bibliotecas, começa também a se desenvolver finalmente a leitura silenciosa e mental (SILVA, 2023, p. 25).

Diante disso, já podemos perceber a relação existente entre a leitura e a escrita, bem como a importância que ambas tiveram na história da humanidade. Mas, mesmo depois de muito tempo e de uma maior difusão, a leitura e a escrita continuaram sendo habilidades restritas aos mais nobres, aqueles que tinham acesso à educação, já que a grande maioria não sabia ler e escrever.

Com a chegada da Idade Média, as bibliotecas passaram a ser mantidas por monastérios, onde monges copiavam e preservavam manuscritos. Embora fossem cruciais para a preservação do conhecimento, o acesso ainda era restrito a membros do clero e da nobreza. Santos (2014) afirma que:

Durante todo o período da Idade Média, grande parte do conhecimento esteve sob o domínio, guarda e censura da Igreja Católica. Neste período histórico, as bibliotecas eram consideradas como locais sagrados, sendo muitas vezes veneradas e cercadas de mistérios (SANTOS, 2014, p. 38).

A grande virada ocorreu durante o Renascimento, com a invenção da imprensa por Johannes Gutenberg, no século XV. A impressão permitiu a produção em massa de livros, reduzindo custos e facilitando o acesso. Cavallo e Chartier (1998) descrevem sobre esta revolução:

A primeira transformação que afeta as práticas de leitura na época moderna é a técnica: ela revoluciona, na metade do século XV, os modos de reprodução dos textos e de produção do livro. Com os caracteres móveis e a prensa de impressão, a cópia manuscrita não é mais o único recurso disponível para garantir a multiplicação e a circulação dos textos. [...] a invenção de Gutenberg permite a circulação dos textos numa escala antes impossível. Cada leitor pode ter acesso a um número maior de livros; cada livro pode atingir um número maior de leitores. Além disso, a imprensa permite a reprodução idêntica (ou quase, em razão das eventuais correções durante a tiragem) de um grande número de exemplares de textos, o que transforma suas próprias condições de transmissão e de recepção (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 26).

A reflexão sobre a invenção da imprensa por Gutenberg realmente destaca uma mudança radical no acesso ao conhecimento. É salutar pensar como a impressão em massa transformou a leitura, permitindo que mais pessoas tivessem contato com ideias e textos que antes eram privilégio de poucos. Essa revolução, sem dúvida,

lançou as bases para o que conhecemos como sociedade informada hoje. De acordo com Santos (2014),

Essa nova situação de acessibilidade ao livro em decorrência do movimento Renascentista, acabou estimulando o conhecimento das letras e a absorção de novos conhecimentos. [...] Alguns estudiosos chegam a afirmar que o Renascimento significou uma verdadeira reviravolta no campo da leitura, pois não alterou apenas o monopólio da oferta de livros, mas também novas maneiras e formas de praticar a leitura (SANTOS, 2014, pp. 49-50).

Com o passar do tempo, as bibliotecas públicas foram sendo estabelecidas em várias partes do mundo, promovendo a leitura e a educação como direito de todos. Esses espaços vão se transformando e mudando sua antiga funcionalidade de apenas depósitos de livros. Esse processo culminou no século XIX e início do século XX, quando o acesso à educação básica se expandiu e o livro se tornou um bem comum (SANTOS, 2014, pp. 53-55).

Com base nesse breve levantamento histórico, podemos constatar que hoje, embora a leitura e a escrita sejam amplamente valorizadas, ainda há desafios a serem superados, e a importância das bibliotecas públicas como espaços de aprendizado e inclusão social é algo que precisa ser evidenciado. Além disso, a leitura e a escrita, como práticas autênticas de linguagem, têm que ser incluídas nas atividades cotidianas da escola e da sala de aula.

### 2.3 A LEITURA NA ESCOLA: ADVERSIDADE E AVANÇOS

A leitura é essencial para o progresso cognitivo e social dos estudantes. No entanto, o Brasil enfrenta uma adversidade educacional no que diz respeito ao incentivo à leitura dentro das escolas. Dados de diversas pesquisas apontam para a dificuldade que as instituições de ensino têm enfrentado na formação de leitores competentes e engajados. Esse cenário é agravado por problemas estruturais e culturais que permeiam o ambiente escolar e o cotidiano dos alunos, como a falta de acesso a livros, métodos inadequados de ensino, e o pouco incentivo à leitura no ambiente familiar e comunitário.

Segundo a pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil"<sup>1</sup>, realizada em 2019 e publicada em 2020, pelo Instituto Pró-Livro (IPL), o número de leitores no país tem

---

<sup>1</sup> FAILLA, Zoara. **Retratos da Leitura no Brasil**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Sextante, 2021. Disponível em: <[Retratos da leitura 5 o livro IPL.pdf \(prolivro.org.br\)](#)>. Acesso em: 29 de ago. de 2024.

diminuído nos últimos anos. A mesma indica que “[...], de 2015 a 2019, sofremos uma perda: passamos de 104,7 milhões de leitores para 100,1 milhões – uma queda de 4,6 milhões, [...]” (FAILLA, 2021, p. 11). Ademais, aponta-se ainda que entre os 52% da população brasileira que se considera leitora, a faixa etária mais afetada por esse declínio é a dos jovens entre 14 e 18 anos.

Esses dados evidenciam uma queda no hábito de leitura justamente em um período crucial para a formação intelectual e social dos alunos. Além disso, de acordo com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)<sup>2</sup>, em 2018, mais de 50% dos estudantes brasileiros de 15 anos não atingiram o nível básico de proficiência em leitura, o que revela a deficiência no ensino dessa habilidade nas escolas.

Uma pesquisa publicada pelo portal de notícias G1<sup>3</sup>, mostra dados mais recentes do Pisa 2022, onde o Brasil está nas últimas posições no ranking da educação. A prova visa avaliar o desempenho em matemática, leitura e ciências. E no que diz respeito à leitura, o nosso país ficou na 52<sup>o</sup> posição, dentre os 81 países avaliados. Mesmo com todas as adversidades impostas pela pandemia, os números são alarmantes: o país manteve-se na parte inferior da tabela, com notas consideravelmente inferiores às médias registradas pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Portanto, a preocupação em relação às práticas escolares no ensino de português, continua na atualidade. Antunes (2007) confirma que essa preocupação vem se tornando geral e já é uma constatação comum que o ensino da língua não vai bem:

Embora não se possa generalizá-la, já está na boca de muitos a crítica de que a escola não estimula a formação de leitores, não deixa os alunos capazes de ler e entender manuais, relatórios, códigos, instruções, poemas, crônicas, resumos, gráficos, tabelas, artigos, editoriais e muitos outros materiais escritos. Também não deixa os alunos capazes de produzir por escrito esses materiais. Ou seja, tem "uma pedra no meio do caminho" da aula de português. E a trajetória não se faz... (ANTUNES, 2007, p. 15).

---

<sup>2</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil**. 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/pisa-2018-revela-baixo-desempenhoescolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>>. Acesso em: 29 de ago. de 2024.

<sup>3</sup> G1. Ranking da educação: Brasil está nas últimas posições no Pisa 2022; veja notas de 81 países em matemática, ciências e leitura. 2023. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/12/05/ranking-da-educacao-brasil-esta-nas-ultimas-posicoesno-pisa-2022-veja-notas-de-81-paises-em-matematica-ciencias-e-leitura.ghtml>>. Acesso em: 30 de ago. de 2024.

Neste sentido, entende-se ainda que o interesse e motivação dos alunos, o incentivo no ambiente familiar ou na escola, a formação dos professores, a classe social ou os recursos e infraestrutura das escolas são alguns dos vários fatores que podem favorecer ou condenar a formação leitora dos estudantes.

Sobre o fato de muitos jovens não serem incentivados a ler em casa, por exemplo, seja por falta de hábito dos pais ou pela ausência de livros, Zoara Failla (2021), organizadora da pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil", destaca que o ambiente familiar exerce grande influência sobre o desenvolvimento do hábito de leitura. No relatório da 5ª edição da pesquisa, aponta-se que a falta de livros em casa e o não envolvimento dos pais com a leitura são fatores que dificultam a formação de novos leitores (FAILLA, 2021, p. 104).

Na escola, mesmo com o empenho de alguns professores, o currículo e as práticas pedagógicas muitas vezes não proporcionam estímulos suficientes para que a leitura seja vista como algo prazeroso e significativo. Sobre isso, Zilberman (2012) destaca que:

Raras vezes a escola, seu aparato (como salas de aula), seus instrumentos (como o livro didático) e sua metodologia (como a execução do dever de casa) provocam lembranças aprazíveis de leitura. As atividades pedagógicas provocam tédio, quando não são vivenciadas como aprisionamento, controle ou obrigação. A leitura parece ficar do lado de fora, porque os professores não a incorporam ao universo do ensino (ZILBERMAN, 2012, p. 53).

O distanciamento entre a escola e a realidade dos alunos, com textos que não dialogam com seus interesses e vivências, contribui para a formação de uma visão negativa da leitura. Zilberman (2012) faz essa crítica ao papel da escola no distanciamento dos estudantes em relação à leitura e sugere que os professores têm um papel crucial nesse processo, pois muitas vezes falham em incorporar a leitura como uma prática significativa e integrada ao ensino, tratando-a apenas como uma ferramenta utilitária de avaliação.

Sobre esse tema, Antunes (2007) aponta diversas críticas em relação às práticas ainda observadas no ensino da leitura. Vejamos algumas:

- uma atividade de leitura centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem dirigir, contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal — quase sempre, nessas circunstâncias, não há leitura, porque não há "encontro" com ninguém do outro lado do texto;
- uma atividade de leitura sem interesse, sem função, pois aparece inteiramente desvinculada dos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente;

- uma atividade de leitura puramente escolar, sem gosto, sem prazer, convertida em momento de treino, de avaliação ou em oportunidade para futuras "cobranças"; leitura que é, assim, reduzida a momentos de exercício, sejam aqueles da "leitura em voz alta" realizados, quase sempre, com interesses avaliativos, sejam aqueles que têm de culminar com a elaboração das conhecidas "fichas de leitura"; (ANTUNES, 2007, p. 27-28).

A autora critica métodos convencionais de leitura, ressaltando que muitos são mecânicos e concentrados apenas na decifração, sem fomentar uma interação genuína com o texto. Ela também destaca que essas tarefas são frequentemente desvinculadas do contexto, sem conexão com os usos sociais da leitura, o que as torna sem interesse e sem finalidade. Adicionalmente, a escritora condena a conversão da leitura em um mero procedimento escolar de avaliação, que reduz o prazer de ler a um exercício de controle e medição.

Outro desafio significativo é a desigualdade no acesso aos materiais de leitura. Isso afeta principalmente os alunos de famílias de baixa renda, que dependem exclusivamente da escola para terem contato com livros. Sem dúvida, o elevado custo dos livros no Brasil e a escassez de livrarias nas cidades, até mesmo dentro das escolas, são elementos que limitam o acesso à leitura para uma grande parcela da população.

A Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil (ATRICON)<sup>4</sup> fez um levantamento, de acordo com os dados do Censo Escolar de 2022, onde mostra que apenas 31% das escolas públicas brasileiras possuem biblioteca. O estudo aponta um cenário ainda pior em relação aos dados da educação infantil, indicando que apenas 18% das unidades apresentam um espaço para livros. A falta de bibliotecas bem equipadas nas escolas e o acesso restrito a livros de qualidade são desafios constantes no processo de formação de leitores (APPEL, 2024).

Entretanto, esse elemento por si só não justifica os baixos índices de leitores em nosso país. Ainda de acordo com a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2020), 47% dos 4.270 leitores entrevistados em 2019, mencionam que uma das principais razões de não praticarem a leitura é a falta de tempo. Por outro lado, no tempo livre, a mesma pesquisa aponta que a maioria das pessoas prefere atividades como assistir televisão, vídeos, ou filmes, ouvir música e usar redes sociais e aplicativos de

---

<sup>4</sup> APPEL, Vinicius. **Apenas 31% das escolas públicas brasileiras possuem biblioteca**. Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil (ATRICON), 2024. Disponível em: <https://atricao.org.br/apenas-31-dasescolas-publicas-brasileiras-possuem-biblioteca/>. Acesso em: 30 de ago. de 2024.

mensagens como o WhatsApp. Isso demonstra que há uma ampla concorrência entre diferentes formas de entretenimento e a leitura, que acabam ocupando o espaço e a atenção que poderiam ser dedicados aos livros (FAILLA, 2021, p. 214-220).

Podemos perceber que a adversidade na leitura nas escolas brasileiras é um reflexo de problemas estruturais, pedagógicos e culturais que afetam tanto o ambiente escolar quanto o familiar. Os índices de leitura apontam para uma situação alarmante, na qual grande parte dos estudantes não desenvolve o hábito de ler, nem atinge níveis adequados de proficiência em leitura. É necessário um esforço conjunto entre governo, educadores e sociedade para reverter esse quadro, por meio da ampliação do acesso a materiais de leitura, da valorização de práticas pedagógicas inovadoras e da criação de políticas públicas que incentivem o hábito da leitura dentro e fora da escola.

Apesar do cenário desafiador, é possível destacar alguns avanços significativos que demonstram a busca por soluções para melhorar a situação da leitura nas escolas, ainda que obstáculos continuem a existir. Podemos citar, por exemplo, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) que distribui livros didáticos e paradidáticos para escolas públicas desde 1985, assegurando que mais estudantes tenham acesso a materiais de leitura de qualidade.

O PNLD<sup>5</sup> é uma iniciativa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de distribuir livros e materiais didáticos, pedagógicos e literários para as escolas públicas brasileiras. Ele atende desde a educação infantil até o ensino médio, incluindo modalidades como a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Entretanto, o programa tem sido alvo de críticas, tanto negativas quanto positivas (BRASIL, 2014).

As críticas desfavoráveis ao PNLD, de acordo com o blog Prosa Nova<sup>6</sup> (2023), destacam obstáculos como a dificuldade de distribuir os materiais em regiões distantes, o que pode comprometer o acesso dos estudantes. Além disso, alguns especialistas criticam a falta de diversidade nos conteúdos, afirmando que os livros

---

<sup>5</sup> BRASIL, Ministério da Educação. **Funcionamento do PNLD**. 2014. Disponível em: <[Funcionamento do PNLD — Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação](#)>. Acesso em: 11 de set. de 2024.

<sup>6</sup> BLOG PROSA NOVA. **Como o PNLD contribui para a qualidade da Educação no Brasil**. 2023. Disponível em: <[Como o PNLD contribui para a qualidade da Educação no Brasil | Prosa Nova](#)>. Acesso em 11 de set. de 2024. <sup>7</sup> XAVIER, Ângelo. **Não se pode abrir mão do PNLD**. ABRELIVROS, 2023. Disponível em: <<https://abrelivros.org.br/site/nao-se-pode-abrir-mao-do-pnld/>>. Acesso em: 11 de set. de 2024.

muitas vezes reproduzem estereótipos e oferecem uma visão limitada da realidade social e cultural do Brasil. Outro ponto negativo é o foco excessivo em aspectos cognitivos, sem considerar suficientemente o desenvolvimento socioemocional dos alunos, algo que muitos educadores consideram fundamental.

A Associação Brasileira de Livros e Conteúdos Educacionais – Abrelivros<sup>7</sup> se posicionou a respeito de um caso recente, quando o governo de São Paulo inicialmente decidiu não aderir ao edital de 2024 do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), optando por substituir os livros físicos por materiais digitais. A decisão gerou forte reação negativa de educadores, imprensa e sociedade, que destacaram a importância do PNLD para assegurar a qualidade pedagógica e equidade no acesso aos livros didáticos. Pressionado, o governo voltou atrás e decidiu manter o programa, destacando-se a importância da complementaridade entre recursos impressos e digitais para uma educação mais inclusiva e eficaz. Em seu posicionamento, a Abrelivros ressaltou que os materiais do PNLD são desenvolvidos por equipes altamente capacitadas, alinhados à BNCC, e essenciais para o avanço educacional do país (XAVIER, 2023).

Apesar das críticas negativas e positivas ao PNLD, o fato é que o programa representa um avanço significativo na democratização do acesso à leitura e à educação no Brasil. Embora haja desafios, como dificuldades na distribuição para áreas remotas e a necessidade de maior diversidade nos conteúdos, ele tem desempenhado um papel crucial na distribuição de livros didáticos e paradidáticos de qualidade, beneficiando milhões de estudantes em todo o país.

Como dito anteriormente, apesar da adversidade enfrentada em relação ao hábito da leitura, diversas iniciativas têm surgido, refletindo uma nova abordagem que busca engajar os estudantes e fomentar uma cultura de leitura. Nos últimos anos, o panorama da leitura nas escolas tem se transformado, evidenciando uma série de avanços significativos que visam aprimorar as práticas leitoras dos alunos.

Muitas escolas têm implementado programas de incentivo à leitura, como clubes de leitura e desafios literários, que estimulam os alunos a explorar diferentes gêneros e autores. Essas iniciativas têm mostrado um aumento no interesse e na motivação para ler, promovendo um ambiente mais dinâmico e colaborativo.

Romualdo (2019, p. 20) apresenta uma proposta de Clube da Leitura como uma alternativa promissora, considerando a necessidade de uma nova abordagem no

ensino de literatura nas escolas. Seu objetivo é promover a leitura literária não apenas como uma obrigação escolar, mas como uma experiência enriquecedora que desperte o interesse dos alunos de maneira diferente do que geralmente ocorre. Para formar leitores competentes, a escola deve proporcionar trocas significativas que ressignifiquem e ampliem o repertório dos alunos, oferecendo oportunidades que vão além do que já conhecem.

A formação continuada para educadores também mostra-se essencial para o trabalho com a leitura. Programas de capacitação que focam em estratégias de leitura têm contribuído para que educadores se sintam mais preparados e confiantes em abordar a leitura em sala de aula, impactando positivamente o desempenho dos alunos.

Existem atualmente programas e orientações em diversos níveis (federal, estadual e municipal) que apoiam a reorientação do trabalho do professor de português. E, melhor que tudo isso, existe o estímulo, o incentivo para que o professor busque esse apoio (ANTUNES, 2007, p. 170).

Antunes (2007) evidencia como a formação dos docentes é importante para superar as dificuldades em sala de aula. Quando os alunos percebem segurança nos métodos do professor, tendem a desenvolver mais autoconfiança no aprendizado.

A utilização de ferramentas digitais e plataformas de leitura é outro elemento que tem facilitado o acesso a um vasto acervo literário. A incorporação de recursos tecnológicos não apenas torna a leitura mais atraente, mas também permite a personalização do aprendizado, atendendo às diferentes necessidades dos alunos. Varão (2022) enfatiza a importância do acesso e do domínio das tecnologias digitais na educação. Ela sugere que, para que o uso pedagógico das tecnologias seja eficaz, é fundamental que os alunos tenham não apenas acesso, mas também habilidades para utilizá-las de maneira crítica e criativa.

Essas iniciativas, entre tantas outras, refletem um compromisso crescente com a formação de leitores competentes e críticos. O desafio agora é consolidar e expandir essas práticas, garantindo que a leitura se torne uma parte integral da vida escolar e, conseqüentemente, da formação dos alunos como cidadãos conscientes e engajados.



## 2.4 O TRABALHO COM A ESCRITA NA SALA DE AULA

O trabalho com a escrita na sala de aula é uma dimensão essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, tanto na expressão de ideias quanto no desenvolvimento do pensamento crítico. No entanto, essa prática tem enfrentado desafios que comprometem seu potencial formativo. Entre as lacunas encontradas está a pouca frequência com que a escrita é tratada de maneira reflexiva e sistemática, muitas vezes relegada a um papel secundário, atrás de atividades centradas no ensino de gramática normativa.

Geraldi (1984) oferece uma crítica incisiva sobre a desconexão entre a prática da escrita na escola e o verdadeiro uso da língua em contextos sociais.

Antes de mais nada, é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)? (GERALDI, 1984, p. 52).

Esta metodologia gera textos vazios de autenticidade e motivação, já que os alunos redigem para cumprir as expectativas de avaliação, sem qualquer ligação com um público real. Geraldi (1984) propõe que a ausência de um propósito e de leitores relevantes inibe o envolvimento dos estudantes, resultando em uma experiência de escrita restrita. Para aprimorar essa circunstância, é essencial incentivar práticas mais genuínas e significativas, possibilitando que os estudantes escrevam para públicos reais, potencializando assim seu aprendizado e desenvolvimento comunicativo.

Antunes (2007) também nos confirma que as atividades de escrita na escola enfrentam diversos problemas. São eles: O processo de aquisição da escrita muitas vezes ignora a participação ativa do aprendiz na construção de suas representações gráficas; a escrita é frequentemente abordada de forma mecânica, inicialmente focada em habilidades motoras e, posteriormente, na memorização de regras ortográficas, onde erros são vistos como sinônimo de falta de habilidade; a prática de escrita se torna artificial e sem sentido, centrando-se em exercícios isolados, como listas de palavras ou frases desconexas, em vez de promover a elaboração de textos coesos; exercícios pouco relevantes e uma prática de escrita

improvisada, sem planejamento ou revisão, comprometendo a qualidade e a eficácia do aprendizado da escrita (*op. cit.*, 2007, pp. 24-25).

Elaborar um texto escrito envolve mais do que simplesmente codificar ideias ou informações por meio de sinais gráficos. A produção de um texto exige um processo que inclui várias etapas interdependentes, começando com o planejamento, seguido pela escrita em si, e finalizando com a revisão e reescrita. O sucesso final do texto depende de como cada uma dessas etapas é respeitada e cumprida (ANTUNES, 2007, p. 54).

A autora cita um exemplo de escrita que geralmente é realizada de “qualquer maneira” nas salas de aulas: “A prática das ‘redações’ escolares — normalmente realizada num limite escasso de tempo, frequentemente improvisada e sem objetivos mais amplos que aquele de simplesmente escrever [...]” (ANTUNES, 2007, p. 54). Ela comenta que a qualidade insatisfatória dos textos dos alunos pode ser atribuída à falta de oportunidades para planejar e revisar suas produções. Eles costumam escrever sem planejamento e sem revisar cuidadosamente para encontrar a melhor forma de expressar suas ideias (*op. cit.*, 2007, p. 58).

Contudo, Antunes (2007) destaca uma série de fatores que podem influenciar positivamente o trabalho pedagógico nas atividades de escrita, como a importância de uma escrita em que os alunos sejam autores, permitindo que eles sintam-se protagonistas de seus produtos; que os textos escolares reflitam diversos gêneros e usos da escrita da vida real; que a qualidade do texto depende do contexto social, não apenas da gramática e que os alunos precisam ter tempo para planejar, escrever e revisar seus textos, dentre outras atividades e atitudes práticas.

Além disso, vários projetos educacionais, como a aplicação de sequências didáticas focadas em gêneros textuais, têm provado ser eficientes no aprimoramento das competências de escrita dos estudantes. Nesse contexto, a sequência didática que elaboramos (em apêndice) se configura como nossa proposta pedagógica, desenvolvida como produto final deste trabalho. Trata-se de uma sugestão prática para docentes, com o objetivo de oferecer um caminho estruturado para trabalhar a escrita em sala de aula, utilizando o gênero textual miniconto.

Assim, é essencial que as práticas de escrita na escola superem as lacunas ainda presentes. É preciso incorporar a escrita de maneira mais intensa e relevante no dia a dia pedagógico, fomentar a prática constante e contextualizada de diferentes gêneros textuais e incentivar a reflexão crítica sobre o uso da linguagem. Dessa forma, a escola pode se transformar em um ambiente mais adequado para a formação de escritores habilidosos e criativos, aptos a interagir de forma eficaz em várias esferas sociais.

### 3 GÊNEROS TEXTUAIS: CONTEXTUALIZAÇÃO E APLICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Este capítulo tem como objetivo abordar a importância dos gêneros textuais na educação, desde sua função como mecanismos de interação social até sua aplicação prática no processo de ensino. Serão discutidos, inicialmente, os conceitos teóricos sobre a natureza dos gêneros textuais, com ênfase em sua relação com os contextos de produção e práticas sociais. Posteriormente, o foco será no trabalho pedagógico com os gêneros textuais na sala de aula, explorando como sua utilização pode promover uma aprendizagem significativa e contextualizada.

#### 3.1 GÊNEROS TEXTUAIS: INTERAÇÃO, CONTEXTO E PRÁTICAS SOCIAIS

De acordo com Bakhtin (1992, *Apud* KOCH; ELIAS, 2012, pp. 54-55) a gente costuma saber diferenciar um modelo de texto e para qual é seu endereçamento de forma natural. Isso é o que chamamos de competência metagenérica, uma vez que todos nós, que falamos, ouvimos, escrevemos, lemos, ao longo de nossa existência, vamos construindo conhecimento acerca dos gêneros textuais, suas características e funções. O contato que temos diariamente com anúncios, avisos, receitas, guias, etc., tudo influencia e acaba exercitando essa nossa capacidade metatextual.

Koch e Elias (2012) explicam que:

É essa competência que nos propicia a escolha adequada do que produzir textualmente nas situações comunicativas de que participamos. Por isso, não contamos piada em velório, nem cantamos hino do nosso time de futebol em uma conferência acadêmica, nem fazemos preleções em mesa de bar (KOCH; ELIAS, 2012, p. 54).

Os gêneros textuais, enquanto formas de organização da linguagem, são fundamentais para a comunicação humana. Eles surgem a partir das necessidades sociais de interação e, por isso, estão intimamente relacionados aos contextos culturais e históricos em que se desenvolvem. Por exemplo, no meio acadêmico, espera-se que a linguagem obedeça a padrões específicos, ao passo que em situações informais, a linguagem pode ser mais adaptável e inventiva.

É o que nos confirma Marcuschi (2008), quando destaca que os gêneros textuais surgem, localizam-se e integram-se nas culturas em que são desenvolvidos, sendo definidos principalmente por suas funções comunicativas, cognitivas e

institucionais, e menos por suas características linguísticas e estruturais. Ele afirma que, devido à sua diversidade, os gêneros são difíceis de definir formalmente, e é necessário analisá-los a partir de seus usos e condicionamentos sociopragmáticos, entendendo-os como práticas sócio-discursivas. Além disso, esses gêneros são diversos em forma, possuem denominações variadas, e podem desaparecer conforme surgem.

Sobre esse último aspecto, Koch e Elias (2012) reforçam a ideia de que os gêneros textuais não são imutáveis,

[...] como qualquer outro produto social, os gêneros textuais não são formas fixas, mas estão sujeitos a mudanças, decorrentes das transformações sociais, de novos procedimentos de organização e acabamento de arquitetura verbal, bem como de modificações conforme o lugar atribuído ao ouvinte (KOCH; ELIAS, 2012, p. 58).

Tanto Marcuschi (2008) quanto Koch e Elias (2012) enfatizam que os gêneros textuais não são entidades fixas, mas moldam-se conforme as transformações das práticas sociais. Esta atividade destaca a relevância de uma metodologia de ensino que valorize a variedade e a fluidez dos gêneros textuais.

Vivemos cercados por novas ferramentas que contribuem para a comunicação humana. Anos atrás pesquisadores já traçavam objetivos a fim de analisar as características de vários gêneros textuais que estavam surgindo juntamente com as novas demandas tecnológicas. Como é o caso de Marcuschi (2004) que descreveu sobre o fascínio que o ambiente virtual proporciona para nossas interações, e questionava como o “e-mail”, “bate-papo virtual”, “chat”, “blog”, “listas de discussão”, e outras formas de comunicação emergiram, bem como quais seriam suas funções sociais:

Qual a função de um *bate papo* pelo computador, por exemplo? Passar o tempo, propiciar divertimento, veicular informação, permitir participações interativas, criar novas amizades? Pode-se dizer que parte do sucesso da nova tecnologia deve-se ao fato de reunir num só meio várias formas de expressão, tais como, texto, som e imagem, o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, [...]. (MARCUSCHI, 2004, p. 13).

Podemos constatar que não é de hoje que os *hipertextos* estão em discussão, depois desses levantamentos vieram outros e continuarão surgindo de acordo com as transformações sociais. Para Marcuschi (2004), o que era novidade, dúvida, receio e fascínio, hoje já são ferramentas normalizadas no dia a dia, como o *e-mail*. Também

já podemos contar com outros suportes tecnológicos, que estão e podem continuar sendo utilizados como meio educacional.

### 3.2 GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA: UM NOVO OLHAR

Em um mundo cada vez mais interligado e diverso, é crucial que os professores preparem os estudantes para serem capazes de lidar com diversas situações sociais. A linguagem é uma ferramenta flexível que se ajusta às demandas dos falantes, e compreender essa adaptabilidade é essencial para a construção de comunicadores eficientes.

De acordo com os PCNs (1998), o ensino da Língua Portuguesa deve permitir que os estudantes aprendam a língua. Sejam capazes de utilizar a fala de maneira apropriada nas diversas situações comunicativas que realizam. Neste contexto, o educador não deve focar o ensino no uso "correto" ou "incorreto" do idioma, mas sim, auxiliar o estudante a entender a relevância do uso da linguagem conforme suas metas comunicativas (CRUZ et al., 2017, p. 03).

Diante disso, o trabalho com os gêneros textuais na sala de aula torna-se uma abordagem pedagógica eficaz que pode promover a aprendizagem significativa. A prática pedagógica deve incluir a análise e produção de diferentes gêneros, possibilitando que os alunos reconheçam as características e funções de cada um. Marcuschi (2005, p. 31) comenta que “[...], é esta ideia básica que se acha no centro dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), quando sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos.”.

Segundo Marcuschi (2005), no ensino em sala de aula, é possível abordar os gêneros textuais de uma forma que incentive os alunos a produzir e analisar diversos eventos linguísticos, tanto orais quanto escritos. Essa prática permite que eles identifiquem as características específicas de cada gênero, proporcionando um exercício instrutivo que também contribui para o desenvolvimento da produção textual. Assim, a análise dos gêneros se revela não apenas educativa, mas também uma oportunidade prática para aprimorar as habilidades de escrita. O mesmo diz o seguinte:

Veja-se como seria produtivo pôr na mão do aluno um jornal diário ou uma revista semanal com a seguinte tarefa: "identifique os gêneros textuais aqui presentes e diga quais são as suas características centrais em termos de conteúdo, composição, estilo, nível lingüístico e propósitos". É evidente que essa tarefa pode ser reformulada de muitas maneiras, de acordo com os interesses de cada situação de ensino. Mas é de se esperar que por mais modesta que seja a análise, ela será sempre muito promissora (MARCUSCHI, 2005, p. 33).

Essa atividade não só promove a análise crítica dos gêneros textuais, como também motiva os estudantes a se acostumarem com a linguagem empregada em situações reais. Ao reconhecer as particularidades de variados gêneros - como conteúdo, estrutura, estilo, nível de linguagem e objetivos - os estudantes adquirem um entendimento mais aprofundado de como a linguagem é empregada em diferentes circunstâncias comunicativas. Ademais, essa metodologia possibilita que os professores ajustem as tarefas de acordo com os interesses e necessidades dos estudantes, tornando o processo de aprendizagem mais pertinente e cativante.

Oliveira (2010, p. 342, *Apud* SILVA, 2012, p. 393) sugere "os projetos de letramento como práticas que contextualizam a leitura e a escrita, possibilitando abordar os gêneros não como um 'fim', mas como um 'meio'". Isso significa utilizar os mesmos como ferramentas práticas para desenvolver habilidades e promover aprendizagens mais amplas. Em vez de apenas ensinar os detalhes teóricos sobre cada gênero, a ideia é fazer com que os alunos interajam, produzam e compreendam o mundo ao redor por meio dos diferentes tipos de textos. Isso torna o aprendizado mais dinâmico e relevante, já que os gêneros são incorporados como instrumentos de comunicação e expressão, e não como conteúdos a serem simplesmente treinados e decorados.

Em resumo, o trabalho com gêneros textuais na sala de aula promove uma formação linguística prática e significativa, pois utiliza os gêneros como ferramentas de comunicação e expressão, e não apenas como conteúdos teóricos. Essa abordagem aproxima o ensino da realidade dos alunos, ajudando-os a entender a língua como um recurso flexível, adequado a diferentes contextos e objetivos. Assim, eles desenvolvem habilidades de análise e produção textual que são relevantes para a vida cotidiana, preparando-os para interagir de forma crítica e eficiente nas diversas esferas sociais e comunicativas.

### 3.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: GÊNERO TEXTUAL MINICONTO

Segundo Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 96) “Uma ‘sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” Os autores explicam que uma sequência didática tem como objetivo auxiliar os alunos a dominarem melhor um gênero de texto, capacitando-os a se expressarem de forma mais adequada em diferentes situações de comunicação. Essa abordagem é aplicada principalmente a gêneros que os alunos ainda não dominam ou que têm dificuldade em acessar de forma espontânea.

Dolz e Schneuwly (2004, *Apud* BARROS; NASCIMENTO, 2007, p. 250) afirmam que expor os estudantes a práticas de linguagem construídas sócio historicamente e oferecer a eles a chance de reconstruí-las e delas se apropriarem, só é viável devido à interação de três fatores: “[...] as práticas de linguagem (materializadas em gêneros textuais) que são objeto de ensino-aprendizagem; as capacidades de linguagem dos alunos; e as estratégias de ensino desenvolvidas pela sequência didática.” (*op. cit.*, p. 250).

Como observado, o trabalho da sequência didática com os gêneros textuais é essencial no ensino de leitura e escrita, pois enriquece o aprendizado e proporciona aos alunos a chance de expressar suas ideias de forma diversificada. Nesse sentido, o miniconto foi escolhido como o foco desta proposta de sequência didática, pois suas características permitem uma abordagem mais contextualizada em sala de aula. A brevidade e a intensidade do miniconto o tornam uma ferramenta valiosa, possibilitando que os estudantes pratiquem a escrita de maneira concisa e criativa.

De acordo com Dias et al (2012, p. 80, *Apud* ROZA; MENEZES, 2019, p. 111): “O gênero miniconto teve início em 1959, com o guatemalense Augusto Monterroso, que escreveu o miniconto ‘O dinossauro’, considerado um dos menores de que se tem notícia”. O pequeno grande verso de Monterroso diz “*Quando acordou, o dinossauro ainda estava lá*”<sup>7</sup>, as 37 letras contidas nele permitem diversas interpretações, uma das quais sugere que, mesmo após um longo período de

---

<sup>7</sup> KARINA, Maria. **O que são microcontos e 7 exemplos para se apaixonar pelo formato**. Canal do Ensino, 2020. Disponível em: <<https://canaldoensino.com.br/blog/o-que-sao-microcontos-e-7-exemplos-para-se-apaixonar-pelo-formato>>. Acesso em: 16 de out. de 2024.



descanso (dormir), o passado, os problemas e as dores continuam presentes ao acordarmos (KARINA, 2020).

Entre os escritores de minicontos brasileiros, Dalton Trevisan se destaca, especialmente com sua obra “*Ah, é?*”, lançada em 1994. Uma década depois, foi publicada a coletânea “*Os cem menores contos brasileiros do século*”, organizada por Marcelino Freire, que reúne contos compostos com até cinquenta letras (DIAS et al, 2012, *Apud* ROZA; MENEZES, 2019, p. 111).

Bueno (2021, p. 41, *Apud* TAVARES, 2024, p. 48), ressalta que “a brevidade e a extrema concisão são obviamente a qualidade mais notória e elementar dos minicontos”. Considera-se então, que o miniconto é uma narrativa extremamente breve, com foco na economia de palavras e no desenvolvimento de uma história completa em poucas linhas. Por ser um texto muito curto, o autor precisa escolher com cuidado as palavras e organizar bem a estrutura da narrativa para contar a história de maneira eficaz.

Entretanto, o miniconto não se limita a narrar uma história de forma breve, ele procura também chamar a atenção do leitor para outros propósitos, como elaborar uma crítica social, instigar uma reflexão sobre um tema específico ou até mesmo desenvolver a habilidade intelectual do leitor (SANTOS; ALMEIDA, 2018, p. 09).

Em última análise, podemos dizer que o miniconto não é apenas um gênero literário; é um convite à reflexão e à análise crítica. Ele nos lembra que, mesmo nas narrativas mais breves, há espaço para a profundidade e a relevância social. Para explorar esse gênero de maneira prática e eficiente, apresentamos abaixo um infográfico que detalha as etapas de uma sequência didática voltada para o miniconto. Essas etapas orientam o professor e os alunos na compreensão, análise e produção desse gênero textual, promovendo uma experiência rica de aprendizagem, que alia criatividade e reflexão.

**Figura 1** - Etapas de realização da sequência didática



**Fonte:** Dados da Pesquisa

O infográfico apresentado oferece uma síntese clara e objetiva das quatro etapas principais da sequência didática fundamentada com o gênero textual miniconto. Embora ele apresente informações de forma concisa, o mesmo serve como um mapa visual que orienta o leitor sobre o processo de trabalho, que será explorado minuciosamente em apêndice. Cada etapa será descrita com mais detalhes, destacando estratégias didáticas específicas e os resultados esperados em cada fase. Assim, o infográfico funciona como uma visão geral simplificada da proposta pedagógica, auxiliando na compreensão do processo de ensino-aprendizagem.

## 4 METODOLOGIA

Este capítulo discute os elementos metodológicos que embasaram a realização da pesquisa. Inicialmente, é abordado o tipo de estudo realizado, detalhando as escolhas teóricas e práticas que sustentam a pesquisa. Depois, os participantes são descritos, destacando o perfil dos participantes e sua relevância para a interpretação dos resultados. A seguir, o local onde o estudo foi conduzido é contextualizado, evidenciando o ambiente em que ocorreram as atividades investigativas. Por fim, é descrito o processo de análise dos dados, explicando os procedimentos utilizados para interpretar as informações obtidas ao longo da pesquisa.

### 4.1 TIPO DE ESTUDO

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa. A escolha pela pesquisa-ação deve-se ao seu caráter participativo e colaborativo, que busca envolver diretamente todos os atores do processo, promovendo uma intervenção prática na realidade investigada. Ao optar por essa metodologia, visa-se uma interação constante entre os envolvidos e o pesquisador, permitindo que as ações sejam ajustadas de acordo com os desafios e demandas que surgem ao longo do estudo. Thiollent (1986) estabelece que:

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Acreditamos, portanto, que esse procedimento possibilita uma maior aproximação com o problema a ser superado. Para isto, propomos a intervenção no campo da leitura e escrita, especificamente com uma sequência didática com o gênero textual miniconto, reconhecendo as dificuldades persistentes no sistema educacional. Essa abordagem é particularmente eficaz em contextos onde se busca não apenas compreender, mas também transformar a realidade observada. Ao optar pela pesquisa-ação, também promovemos uma mudança significativa nas práticas pedagógicas.

De acordo com Minayo (2001) a pesquisa qualitativa é uma abordagem que busca entender características sociais e humanas de forma profunda. Ela se concentra em questões particulares, focando em como as pessoas percebem suas experiências e interações. Ao invés de quantificar dados, a pesquisa qualitativa explora significados, motivações e valores. Esse tipo de pesquisa não se limita a resultados numéricos, mas procura compreender o contexto e as nuances das relações sociais. Ela analisa processos e dinâmicas, considerando as interações entre indivíduos e grupos.

## 4.2 PARTICIPANTES

No âmbito do Projeto, a princípio, tentamos envolver o público-alvo pertencente às turmas de 6º ao 9º ano, turmas de EJA, e EDUCARE, sendo essas últimas formadas por discentes fora da faixa etária, ou com histórico de repetência, e dificuldades de aprendizagem. Ao longo do desenvolvimento das atividades, observamos a impossibilidade de abranger todas as turmas, em virtude do número de participantes da equipe, o que resultou em uma delimitação no atendimento ao público nas duas escolas.

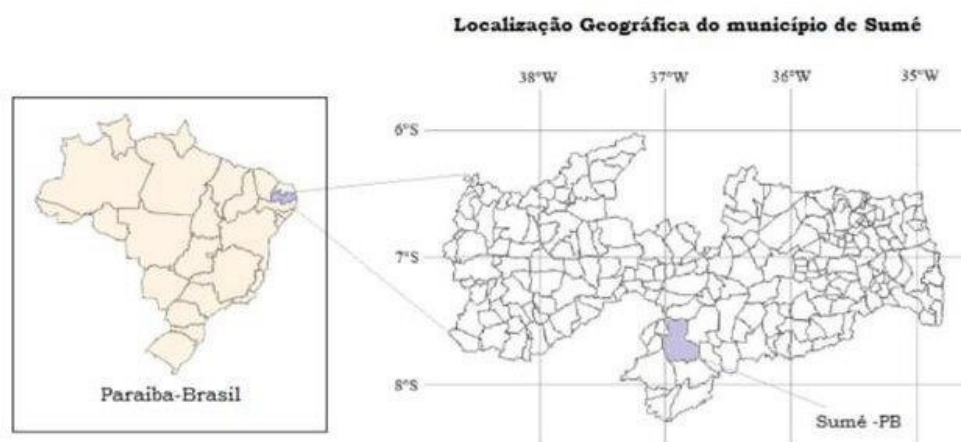
## 4.3 LOCAL DE ESTUDO

Nossas ações foram desenvolvidas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Paulo Roberto de Oliveira e na Unidade Municipal de Ensino Fundamental Presidente Vargas, ambas localizadas no município de Sumé, região do cariri paraibano (Figura 2). A primeira escola citada, está localizada na Rua Sebastião Pires da Silva, 45, Bairro Frei Damião. Já a segunda escola, que na época do projeto estava em funcionamento, atualmente foi nucleada com a UMEIEF Maria Leite Rafael, esta que localiza-se na Rua Vicente Preto, 289, próximo ao fórum, Alto Alegre.

As duas instituições de ensino operavam em três períodos, matutino, vespertino e noturno, oferecendo o Ensino Fundamental anos finais, do 6º ao 9º ano e havia também a modalidade de Educação de Jovens e Adultos em funcionamento. Além disso, a Presidente Vargas oferecia o Programa Educar e Resignificar (EDUCARE), destinado a estudantes com discrepância idade/série. Elas recebiam

estudantes provenientes tanto da área rural quanto da urbana, muitos descendentes de agricultores.

**Figura 2 -** Localização geográfica do município de Sumé-PB



Fonte: Google

#### 4.4 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados deste estudo foram analisados com base nas atividades desenvolvidas ao longo do projeto. Embora não tenham sido utilizados instrumentos formais de aferição, como questionários, entrevistas ou tabulação de dados, os resultados foram obtidos por meio de observação direta. A partir dessa observação direta, foi possível identificar o impacto positivo das atividades propostas, evidenciado pelo alto nível de participação e pelo interesse demonstrado.

## 5 REGISTROS E MEMÓRIAS DE UMA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA

O Projeto de Extensão “Leitura e escrita na escola: práticas inovadoras de linguagem”, vinculado ao PROBEX - Programa de Bolsas de Extensão da Universidade Federal de Campina Grande (PB), submetido ao Edital **PROPEX N° 002/2022**, e aprovado, foi desenvolvido no âmbito do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo, ofertado pela Unidade Acadêmica de Educação do Campo, UFCG, CDSA, *campus* de Sumé-PB. As atividades foram desenvolvidas no período de junho a dezembro de 2022, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Paulo Roberto de Oliveira, e na Escola Unidade Municipal de Ensino Fundamental Presidente Vargas, ambas localizadas no município de SuméPB.

Nossa pesquisa teve como objetivo geral trabalhar com práticas inovadoras de linguagem (leitura e escrita), apresentando propostas e contribuindo para a melhoria dessas práticas com a introdução efetiva dos gêneros textuais e digitais em sala de aula. A temática do Projeto também contemplava os gêneros digitais, tendo em vista a dimensão ocupada, na contemporaneidade, pelo ambiente virtual e pelas ferramentas digitais presentes na internet, consideradas como aliadas na aquisição de habilidades de leitura e escrita na sala de aula.

Ademais, tínhamos outros objetivos específicos como realizar oficinas de leitura e produção textual; estimular o gosto pela leitura; realizar pesquisa bibliográfica e de campo sobre novas abordagens de práticas de leitura e de escrita na escola e sobre os desafios dos professores em relação ao trabalho com estas práticas de linguagem; selecionar gêneros textuais (charges, tirinhas, entrevistas, poemas, notícias, crônicas, contos, receitas, HQs, dentre outros) contemplados nos livros didáticos e paradidáticos utilizados em sala de aula etc.

Inicialmente buscamos envolver os estudantes do 6º ao 9º ano, assim como as turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do programa EDUCARE, que inclui alunos fora da faixa etária regular ou que enfrentam histórico de repetência e dificuldades de aprendizagem. No entanto, ao longo das atividades, percebemos que não seria viável atender a todas as turmas devido ao número limitado de participantes na equipe. Isso resultou na necessidade de delimitar o atendimento ao público em ambas as escolas.

Nossas ações extensionistas se basearam a partir de posições teóricas bastante referendadas dentro do universo da leitura e da escrita, acrescentando-se, à medida do possível, outras perspectivas surgidas com a introdução dos gêneros textuais, respaldadas nos estudos de Antunes (2007); Casseb-Galvão e Neves (2017); Chiappini (2001); Cosson (2016); Dionísio, Machado e Bezerra (2002); Elias (2011); Fávero e Andrade (2007); Koch e Elias (2012); Marcuschi e Xavier (2004, 2005); Marcuschi (2008); Rojo (2001/2004); Rojo e Barbosa (2015); Rojo e Moura (2012), dentre outros.

Autores como, Antunes (2007), Bagno, (2002/2011), Geraldi (2003), Kleiman (2001), Mattêncio (1994), Possenti (1996), Rojo (2001/2004/2012) e Travaglia (2011), em seus estudos, apontam a ineficiência do ensino de Língua Portuguesa que, ao longo de todo o processo de escolaridade, não contribui para que o educando alcance a proficiência em leitura e escrita. Os alunos ingressam em Universidades ou Faculdades, inseguros na sua língua materna e, principalmente, no manejo com a língua escrita.

Em suma, nosso trabalho de pesquisa se justifica por meio dessa falta de proficiência na leitura e na escrita ao longo do processo de escolarização, pela ineficiência do trabalho com as práticas de linguagem nas salas de aula, a ausência de um trabalho contextualizado em que a leitura e a escrita sejam atividades significativas, ou ainda pelo predomínio de um ensino tradicional pautado na gramática normativa.

A metodologia utilizada neste projeto incluiu a seleção de gêneros textuais contemplados nos livros didáticos e paradidáticos utilizados nas escolas parceiras deste Projeto, com a participação de alunas (Bolsistas e Voluntárias) do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do CDSA-UFCG. Durante o percurso metodológico foi necessário utilizar a estratégia de observação relativa à rotina pedagógica para compreender como se realizava o trabalho com essas práticas de leitura e escrita no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa. Assim, para além dessas ações também foram desenvolvidas oficinas relacionadas ao trabalho com os gêneros textuais com o corpo de professores e os discentes, vislumbrando a melhoria da prática pedagógica e contribuindo para a formação de leitores e escritores críticos e criativos.

Inicialmente recebemos o documento com as informações do referido Projeto, como uma primeira missão para lermos e analisarmos melhor seus objetivos, proposições, e posteriormente destacarmos nossas impressões, opiniões e possíveis sugestões. Realizamos uma reunião on-line, via Google Meet, para conhecimento de toda equipe do Projeto (Coordenadora; Orientadora; Colaborador; Bolsistas e voluntárias). Discutimos sobre a leitura do material, quais eram as nossas expectativas e também sobre outros encaminhamentos para o desenvolvimento no Projeto.

Nossos encontros, principalmente com a coordenadora, aconteciam quinzenalmente. Recebíamos roteiros que nos orientavam para as ações a serem desenvolvidas nas escolas, além de realizarmos pesquisas bibliográficas a fim de enriquecer nossas práticas durante esse processo de ensino-aprendizagem, e tínhamos acesso ao laboratório de Linguagens e Códigos na Universidade, um espaço para estudarmos, fazendo as pesquisas, planejamentos etc.

A primeira visita às escolas teve como objetivo estabelecer contato com gestores(as), professores(as), supervisores(as) e orientadores(as) para informar sobre o Projeto, bem como do início de execução.

**Foto 1** - 1ª visita à Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Paulo Roberto de Oliveira



Fonte: Arquivo pessoal (2022)

**Foto 2** - Equipe do Projeto e da Escola Padre Paulo Roberto de Oliveira



Fonte: Arquivo pessoal (2022)

Produzimos um slide com as informações gerais do Projeto para apresentarmos de forma breve neste primeiro momento em que visitamos as escolas. Ademais, nos apresentamos como bolsistas e voluntárias, além da coordenadora e do



colaborador que também estavam presentes, e conhecemos a equipe escolar de ambas as escolas.

**Foto 3** - Apresentação do Projeto pelas e voluntárias na Escola Padre Paulo Roberto de Oliveira



**Fonte:** Arquivo pessoal (2022)

**Foto 4** - Apresentação do Projeto na Escola bolsistas Unidade Municipal de Ensino Fundamental Presidente Vargas



**Fonte:** Arquivo pessoal (2022)

Nossa dinâmica de trabalho consistia em visitas semanais, uma ou duas vezes durante a semana em cada escola. No início, realizamos a ambientação e diagnose das escolas, como também solicitamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) para colhermos os dados gerais das escolas. Conhecemos alguns espaços, os livros didáticos que eram usados na disciplina de Língua Portuguesa, e fizemos um levantamento acerca dos dias e horários das aulas de Português, para que pudéssemos planejar e distribuir nossas atividades ao longo da semana.

**Foto 5** - Conhecendo a biblioteca da Escola Padre Paulo Roberto de Oliveira



**Fonte:** Arquivo pessoal (2022)

Ao analisar os livros didáticos, destacamos quais gêneros textuais eram trabalhados em cada série para, posteriormente, conversar com os professores e ver

quais deles já tinham sido trabalhados ou quais não tinham sido vistos ainda pelos alunos. Dessa forma, planejamos intervir e contribuir com o processo de ensino e aprendizagem nas escolas parceiras do projeto. Para o primeiro encontro com os alunos, em cada uma das turmas que iríamos atuar, decidimos deixar uma mensagem de lembrança, em forma de pergaminho, escrevemos frases motivadoras sobre a leitura e a escrita e construímos uma “gaiola” para as crianças escolherem esses pergaminhos com as mensagens.

**Foto 6** - Confeção de mensagens para os alunos



Fonte: Arquivo pessoal (2022)

**Foto 7** - Gaiola com as mensagens para os alunos



Fonte: Arquivo pessoal (2022)

Em todas as turmas em que entramos pela primeira vez, fazíamos o mesmo processo: Apresentávamos a equipe, falávamos sobre o projeto e entregávamos as mensagens que produzimos. Pedíamos que cada um escolhesse um desses pergaminhos que estavam dentro da nossa “gaiola”, eles liam, comentavam e falavam seus nomes.

**Foto 8 - Entrega das mensagens aos alunos**

**Fonte:** Arquivo pessoal (2022)

Depois partíamos para uma dinâmica com os contos, gênero textual que já tínhamos planejado e estudado de acordo com os roteiros que recebíamos. A brincadeira era simples e tinha como objetivo descontrair naquele primeiro momento com os alunos. Cada um pegava um papel que continha o título de algum conto (utilizamos principalmente contos de fadas clássicos que eram mais conhecidos). O aluno ia até a frente e tinha que fazer uma mímica que representasse aquele conto, a fim de que os outros adivinhassem qual era aquele determinado conto que estava sendo encenado. Consideramos um sucesso essa primeira experiência e a troca que tivemos com eles.

**Foto 9 - Explicação da dinâmica**

**Fonte:** Arquivo pessoal (2022)

Ao conhecermos a realidade das aulas da EJA (Educação de Jovens e Adultos), estas que ocorriam no período noturno, conseguimos sentir a diferença de

fluxo de pessoas entre o dia e a noite. Ambas as escolas ficavam quase vazias. Na Escola Presidente Vargas, por exemplo, eram pouquíssimos funcionários, a professora de Linguagens e Códigos e a turma da EJA (6º e 7º ano). A turma era composta por aproximadamente 15 estudantes matriculados, mas frequentes só eram uns 5 ou 6 alunos. Inclusive, no primeiro dia em que visitamos, só tinha uma aluna na sala, por esse motivo a aula acabou cedo. Já na Escola Padre Paulo Roberto de Oliveira, na turma da EJA (8º e 9º ano) encontramos um número maior de alunos que frequentava as aulas, todos nos receberam muito bem e com entusiasmo.

**Foto 10** - Turma da EJA (8º e 9º ano) da Escola Padre Paulo Roberto de Oliveira



**Fonte:** Arquivo pessoal (2022)

**Foto 11** - Turma da EJA (6º e 7º ano) Padre Paulo Roberto de Oliveira



**Fonte:** Arquivo pessoal (2022)

Adotamos o formato das oficinas para trabalhar com os gêneros textuais e digitais, com atividades práticas, onde explicávamos as características dos gêneros até que chegasse na fase em que os alunos produzissem os mesmos.

**Foto 12** - Apresentação do gênero textual fábula



**Fonte:** Arquivo pessoal (2022)



As oficinas eram previamente planejadas e direcionadas por roteiros com atividades diversificadas. As atividades que costumávamos desenvolver no âmbito das oficinas eram leitura e releitura de fábulas; Produção de fábulas (criação/reinvenção/releitura); Encenação a partir da leitura de fábulas e contos; Ilustração a partir da leitura de um texto; Leitura de contos; Visita à biblioteca para a escolha de livros, de acordo com o gosto do aluno (aventura, romance, suspense, terror etc.); Leitura de letras de músicas e interpretação, dentre outras.

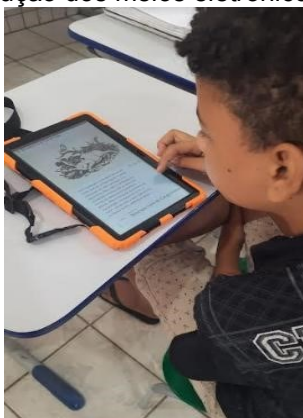
**Foto 13** - Produção de fábulas



**Fonte:** Arquivo pessoal (2022)

Os materiais que geralmente utilizávamos eram recursos audiovisuais, como vídeos, exibição de clipes de músicas além de textos impressos, a fim de mostrarmos as diferentes nuances existentes entre essas linguagens, fazendo uso também de suportes eletrônicos como notebook, Datashow, caixa de som, tablet ou celular. Os alunos também davam sugestões sobre temas, filmes, gêneros literários a serem lidos, ou seja, procurávamos não fazer um trabalho impositivo, na tentativa de podermos despertar o gosto pela leitura, um de nossos principais objetivos.

**Foto 14** - Introdução dos meios eletrônicos para o ensino



**Fonte:** Arquivo pessoal (2022)

As ações do Projeto no formato de oficinas proporcionaram aos discentes o contato dinâmico com as fábulas, contos, música, o trabalho com a mímica, a encenação, contribuindo para o desenvolvimento das quatro habilidades da linguagem: ler, escrever, falar e ouvir; e também para o desenvolvimento da capacidade de compreensão, interpretação de textos, da criatividade e da autonomia leitora por meio da leitura livre, além de estimular o gosto pela leitura e produção textual.

Constatamos que, embora não tenhamos utilizado instrumentos de aferição para avaliarmos com precisão a execução da proposta (aplicação de questionários, realização de entrevista, tabulação de dados etc.), consideramos os resultados satisfatórios ao percebermos por meio da observação direta o envolvimento de toda a equipe pedagógica, do corpo docente e discente da escola.

Concluimos sabendo da importância da leitura e escrita em nossas vidas e aliado a isso, os gêneros textuais e digitais que permeiam o nosso meio se fazem essenciais para trabalhar essas competências. Ao longo do Projeto foi possível observar o empenho dos alunos nas oficinas e a motivação para o trabalho nesse formato, o que contribuiu para o desenvolvimento de habilidades como sujeitos leitores e produtores de textos. Queremos ressaltar também, que se torna importante o trabalho contínuo no ambiente escolar com essas práticas de linguagem, a fim de promover uma educação linguística de qualidade.

Importa registrar ainda que a vivência nesse projeto de extensão gerou a motivação para construção dessa pesquisa, e proposição da sequência didática, a ser trabalhada em sala de aula, a partir do gênero textual miniconto. Para tanto, partimos da discussão de vários aspectos envolvidos no ensino de língua, mais especificamente, o trabalho com a leitura, a escrita, e com os gêneros textuais em sala de aula, destacando as lacunas, desafios e avanços nesse campo.

Ao refletir sobre minha trajetória como bolsista desse Projeto de Extensão, noto que essa vivência foi extremamente transformadora e enriquecedora. Cada desafio enfrentado, cada aprendizado adquirido e cada descoberta feita ao longo do caminho contribuíram para moldar não apenas meu conhecimento acadêmico, mas também minha visão de mundo.

Os desafios que encontrei foram: desde a adaptação às dinâmicas do ambiente escolar até a necessidade de conciliar as atividades extensionistas com as

exigências acadêmicas. Contudo, cada barreira se transformou em uma chance de evolução. Aprendi a trabalhar em equipe, a lidar com diferentes realidades e a desenvolver soluções criativas para problemas complexos. Essas habilidades servirão não apenas para tornar-me uma profissional mais capacitada, mas também ampliaram minha empatia e compreensão sobre muitas questões e dificuldades no ambiente escolar.

Registrar essas experiências é fundamental, pois, além de documentar meu percurso, desejo que elas sirvam de inspiração para outros estudantes e profissionais que se aventuram em projetos semelhantes. Acredito que cada experiência numa sala de aula é uma oportunidade de aprendizado e crescimento, e compartilhar essas vivências é uma forma de valorizar o trabalho que realizamos e de encorajar outros a se engajar nessa missão.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto de Extensão “Leitura e escrita na escola: práticas inovadoras de linguagem” trouxe à tona questões cruciais sobre o ensino de Língua Portuguesa e a necessidade de práticas pedagógicas que estimulem a leitura e a escrita de forma significativa. Através da metodologia de pesquisa-ação, conseguimos não apenas investigar, mas também intervir de maneira colaborativa nas realidades das escolas envolvidas, destacando a importância da participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo.

Os dados coletados ao longo das oficinas demonstraram que, apesar das dificuldades enfrentadas, os alunos mostraram-se engajados e receptivos às atividades propostas. O uso de gêneros textuais, revelou-se uma ferramenta eficaz para despertar o interesse dos estudantes, promovendo a reflexão crítica e a criatividade. Essa abordagem não só facilitou a compreensão de diferentes formatos narrativos, mas também permitiu que os alunos se vissem como agentes ativos em sua aprendizagem.

Os desafios enfrentados durante o projeto, como a conciliação entre as atividades acadêmicas e extensionistas, foram superados com aprendizado e resiliência. A reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas nos levou a perceber que a formação de leitores e escritores críticos deve ser um compromisso constante no ambiente escolar.

Por fim, esta pesquisa nos leva à conclusão de que o trabalho com gêneros textuais, como o miniconto, é essencial para promover uma educação linguística de qualidade. É fundamental que as escolas adotem abordagens inovadoras que valorizem a leitura e a escrita como atividades significativas. Esperamos que as reflexões e os resultados deste projeto sirvam como inspiração para futuras iniciativas, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos e críticos, capazes de navegar pelo vasto universo da linguagem e da literatura. Agradecemos a todos os envolvidos, desde os alunos até os educadores, que tornaram possível a realização deste projeto. A experiência adquirida é um convite à continuidade do trabalho em prol de uma educação mais inclusiva e eficaz.



## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- APPEL, Vinicius. **Apenas 31% das escolas públicas brasileiras possuem biblioteca**. Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil (ATRICON), 2024. Disponível em: <<https://atrimon.org.br/apenas-31-das-escolas-publicasbrasileiras-possuem-biblioteca/>>. Acesso em: 30 de ago. de 2024.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti; NASCIMENTO, Elvira Lopes. **GÊNEROS TEXTUAIS E LIVRO DIDÁTICO: DA TEORIA À PRÁTICA**. Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 7, n. 2, p. 241-270, mai./ago. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-07-02-04>>. Acesso em 11 de out. de 2024.
- BLOG PROSA NOVA. **Como o PNLD contribui para a qualidade da Educação no Brasil**. 2023. Disponível em: <[Como o PNLD contribui para a qualidade da Educação no Brasil | Grupo Prosa Nova](#)>. Acesso em 11 de set. de 2024.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Funcionamento do PNLD**. 2014. Disponível em: <[Funcionamento do PNLD — Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação](#)>. Acesso em: 11 de set. de 2024.
- 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, pp. 69-70.
- CAFIERO, Delaine. RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena R. **Letramento e Leitura: formando leitores críticos**. Língua Portuguesa: ensino fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 200p. pp. 85-106. (Coleção Explorando o Ensino).
- CAVALLO, Guglielmo & CHARTIER, Roger. **HISTÓRIA DA LEITURA NO MUNDO OCIDENTAL** – volume 01. Tradução de Fulvia M. L. Moretto, Guacira Marcondes Machado, José Antônio de Macedo Soares. Revisão técnica – Maria Thereza Fraga Rocco. São Paulo, Ática, 1998.
- CHARTIER, Roger. A Aventura do Livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun/ Roger Chartier; tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes — [São Paulo]: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- CRUZ, E. C. S. et al. **O TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA**. IV SINALGE - Simpósio Nacional de Linguagens e Gêneros Textuais, 2017.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.
- DARNTON, Robert. “História da leitura”. In: BURKE, Peter (org.) **A escrita da História: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. - São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. - (Biblioteca básica).

DOLZ J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2004. **Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento**. In: Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e (Org.) de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 95-128.

FAILLA, Zoara. **Retratos da Leitura no Brasil**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Sextante, 2021. Disponível em: <[Retratos da leitura 5 o livro IPL.pdf \(prolivro.org.br\)](https://prolivro.org.br/Retratos-da-leitura-5-o-livro-IPL.pdf)>. Acesso em: 29 de ago. de 2024.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler Em Três Artigos Que Se Completam** – Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, n° 4. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

G1. **Ranking da educação: Brasil está nas últimas posições no Pisa 2022; veja notas de 81 países em matemática, ciências e leitura**. 2023. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/12/05/ranking-da-educacao-brasil-estanas-ultimas-posicoes-no-pisa-2022-veja-notas-de-81-paises-em-matematicaciencias-e-leitura.qhtml>>. Acesso em: 30 de ago. de 2024. GERALDI, João Wanderley. “Unidades Básicas do Ensino de Português”. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel: ASSOESTE, 1984c. pp. 49-69.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil**. 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoesinternacionais/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-eciencias-no-brasil>>. Acesso em: 29 de ago. de 2024.

KARINA, Maria. **O que são microcontos e 7 exemplos para se apaixonar pelo formato**. Canal do Ensino, 2020. Disponível em: <<https://canaldoensino.com.br/blog/o-que-sao-microcontos-e-7-exemplos-para-seapaixonar-pelo-formato>>. Acesso em 16 de out. de 2024.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MANGUEL, A. **Uma História da Leitura**. Tradução de Pedro Maia Soares. Companhia de Bolso, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. “Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital”. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. MARCUSCHI, L. A. “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, pp. 19–36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo; Parábola Editorial, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROMUALDO, Jéssica Rodrigues. **CLUBE DA LEITURA: UMA PROPOSTA DE PROJETO INSTITUCIONAL PARA MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA.** Monografia - (Especialização) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2019.

ROZA, E. S.; MENEZES, A. M de A. **Objeto de aprendizagem: de leitor a autor – uma proposta pedagógica para a criação de minicontos multimodais.** Diálogo das Letras, Pau dos Ferros, v. 8, n. 1, p. 105-123, jan./abr. 2019.

SANTOS, José Henrique Adriano. **Origem e evolução das bibliotecas ao longo do tempo.** Monografia (Bacharelado em Biblioteconomia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SANTOS, Rafael da Silva; ALMEIDA, Risonete Lima. **Leitura e produção escrita com discentes do curso de letras, língua inglesa e literaturas: uma prática social discursiva com o gênero textual miniconto.** BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras ISSN: 2238-5754 –n.14, ago/dez de 2018.

SILVA, Maria Laryssa Alves da. **Caminhos da leitura: um olhar para o incentivo à leitura entre os jovens brasileiros.** 2023. 75 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) – Curso de Graduação em Biblioteconomia, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

SILVA, Wagner Rodrigues. **Gêneros textuais em aulas de língua portuguesa no ensino médio brasileiro.** Revista Linguagem & Ensino, Pelotas, v.15, n.2, p. 387418, jul./dez. 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.15210/rle.v15i2.15422>>. Acesso em: 12 de out. de 2024.

SIMÕES, M.A. **História da Leitura: do papiro ao papel digital.** Terceira Margem: São Paulo, 2006. E-book. Disponível em: <[http://masimoes.pro.br/livros/hist\\_leit/](http://masimoes.pro.br/livros/hist_leit/)> Acesso em: 24 jul. 2024.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** Porto Alegre, Artmed, 1998.

TAVARES, André Alexandre Santos. **Quem conta um conto diminui um ponto: a aplicabilidade do projeto didático de gênero (PDG) no ensino de língua portuguesa para a produção do gênero miniconto.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: Repositório Institucional da UFMG1 – 2024.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

VARÃO, Maria Goreth de Sousa (Org). **As tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa: o olhar dos professores na prática de extensão.** – Teresina: EDUFPI, 2022. 150 p.

XAVIER, Ângelo. **Não se pode abrir mão do PNLD**. ABRELIVROS, 2023. Disponível em: <<https://abrelivros.org.br/site/nao-se-pode-abrir-mao-do-pnld/>>. Acesso em: 11 de set. de 2024.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2012. *E-book*. Disponível em: <<https://plataforma.bvirtual.com.br>>. Acesso em: 13 out. 2024.

**APÊNDICE – PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO  
TEXTUAL MINICONTO**

<b>SEQUÊNCIA DIDÁTICA: GÊNERO TEXTUAL – MINICONTO</b>	
<b>Público-alvo:</b> Alunos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)	
<b>COMPONENTES</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>Objetivos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender as características do gênero textual "miniconto".</li> <li>• Estimular a leitura, interpretação e produção de textos desse gênero.</li> <li>• Desenvolver a capacidade de síntese e criatividade na escrita.</li> <li>• Ampliar o repertório literário dos alunos.</li> <li>• Incentivar a leitura e análise crítica de textos narrativos curtos.</li> <li>• Promover a reescrita e aprimoramento textual.</li> <li>• Favorecer o trabalho colaborativo e a oralidade por meio da apresentação dos textos.</li> </ul>
<b>Recursos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Textos impressos ou projetados de minicontos (ex.: “O Dinossauro” de Augusto Monterroso).</li> <li>• Quadro branco ou lousa.</li> <li>• Projetor (caso disponível).</li> <li>• Computadores/tablets (opcional).</li> <li>• Folhas de papel, canetas, lápis.</li> <li>• Acesso à internet (opcional, para pesquisa ou consulta de minicontos online).</li> </ul>
<b>Forma de avaliação:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de minicontos (individual ou em grupo).</li> <li>• Participação nas atividades de leitura e discussão.</li> <li>• Avaliação da criatividade, coesão e uso correto da linguagem escrita.</li> <li>• Feedback oral e escrito sobre os textos produzidos.</li> </ul>

## DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES:

### 1ª ETAPA - APRESENTAÇÃO DO MINICONTO

**Objetivo:** Introduzir o gênero, motivar os alunos e analisar os elementos estruturais dos minicontos.

- **Atividade:** Comece a aula explicando brevemente o que é um miniconto. Destaque suas características principais: texto curto, precisão, concisão narrativa e impacto final. Um exemplo clássico que pode ser mencionado é o famoso miniconto de Augusto Monterroso:
  - *"Quando acordou, o dinossauro ainda estava lá."* (Monterroso, 1959). Discuta com os alunos como, em poucas palavras, o texto cria uma atmosfera de mistério e surpresa.
- **Estrutura do Miniconto:** Apresente os elementos narrativos (personagem, ambiente, conflito, clímax e desfecho), e como esses elementos podem aparecer de forma condensada em minicontos. Explique que, apesar de curtos, os minicontos muitas vezes deixam interpretações em aberto e estimulam a imaginação.
- **Atividade de Interação:** Divida os alunos em duplas e peça que discutam o impacto causado por esse miniconto, perguntando: "O que o autor quer dizer com essa frase?" ou "Quais possíveis interpretações podem surgir?"

### 2ª ETAPA – LENDO MINICONTOS

**Objetivo:** Levar os alunos a lerem, interpretarem e discutirem minicontos.

- **Atividade:** Projete ou distribua minicontos curtos. Sugiro alguns exemplos:
  - *"À venda: sapatos de bebê, nunca usados."* (Ernest Hemingway).
  - *"Caiu da escada e foi para o andar de cima"* (Adrienne

Myrtes). ○ *“Uma vida inteira pela frente. O tiro veio por trás.”* (Cíntia Moscovich).

- **Discussão em Grupo:** Divida os alunos em grupos de quatro e peça que discutam o miniconto lido. Sugiro questões como:
  - "Quais emoções o miniconto provoca em você?"
  - "Como o autor usou poucas palavras para criar impacto?"
- **Desenvolvimento de Habilidades Críticas:** Após a discussão, os grupos podem compartilhar suas interpretações com a turma. Incentive os alunos a perceberem como cada leitura pode ser subjetiva, estimulando a diversidade de pensamentos.

### 3ª ETAPA – CONSTRUINDO MINICONTOS

**Objetivo:** Desenvolver a criatividade e a capacidade de síntese narrativa.

- **Atividade:** Agora é a vez dos alunos criarem seus próprios minicontos. Forneça algumas orientações:
  - **Planejamento:** Peça que pensem em uma situação que poderia ser desenvolvida em poucas linhas. Sugira temas para quem tiver dificuldade, como:
    - "Um encontro inesperado"
    - "Um segredo revelado"
    - "Um mistério a ser desvendado"
  - **Rascunho:** Incentive-os a escrever um rascunho inicial. Pode ser útil começar por um título que sintetize a ideia central. Exemplo: *"O último trem"* — uma história curta sobre um homem que perdeu o último trem para casa e acabou descobrindo algo inesperado na estação.
  - **Refinamento:** Após o rascunho, peça que leiam o miniconto e tentem cortar palavras desnecessárias, mantendo apenas o essencial. Ressalte que a simplicidade e a concisão são os principais atributos desse gênero.



- **Dica para Escrita:** Lembre-os de pensar no impacto final, já que o miniconto muitas vezes depende de um "ponto de virada" ou de uma revelação inesperada no fim.

#### **4ª ETAPA -- COMPARTILHANDO MINICONTOS**

**Objetivo:** Promover a socialização das produções e o desenvolvimento da crítica construtiva.

- **Atividade:** Organize uma roda de leitura na sala de aula, onde cada aluno terá a oportunidade de ler seu miniconto para a turma. Crie um ambiente acolhedor e descontraído para que todos se sintam confortáveis em compartilhar suas criações.
- **Feedback Construtivo:** Após cada leitura, incentive a turma a dar feedbacks construtivos, respondendo a perguntas como:
  - "O que te surpreendeu nesse miniconto?"
  - "Como você acha que o autor poderia melhorar a narrativa?"

Esse momento não deve ser crítico, mas sim uma oportunidade de estimular a reflexão sobre a produção textual. É importante que o feedback seja positivo e que os colegas ofereçam sugestões de aprimoramento.

- **Atividade de Conclusão:** No final, peça que os alunos escolham o miniconto que mais os impactou durante as leituras, explicando os motivos de sua escolha. Esse exercício reforça a leitura crítica e a apreciação literária.

Essa sequência didática pode ser adaptada de acordo com a faixa etária e o nível de desenvolvimento da turma, sempre mantendo o foco na exploração criativa e na interação social.