

LETRAMENTO LITERÁRIO NO INSTAGRAM: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL EM AULA REMOTA

João Trapiá¹ (UNEB)

Glenda Mariana² (UPE)

Eduarda Santos³ (UPE)

Geam Karlo-Gomes⁴ (UPE)

RESUMO: A leitura e a escrita literária são práticas de linguagem que perpassam toda Educação Básica, cujo papel do letramento literário é responsabilidade da escola. Entretanto, o contexto de ensino remoto ocasionado pela Covid-19 impulsionou muitos desafios para o desenvolvimento dessas práticas por meio de tecnologias digitais. Como favorecer a leitura e escrita literárias no contexto de ensino remoto com estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Essa questão mobilizou professores em formação do Curso de Letras, assim como docentes e mestrandos de duas universidades do Nordeste brasileiro a desenvolver uma proposta pedagógica experimental, cuja análise perpassa uma abordagem qualitativa com procedimento documental. Por meio do trabalho com o gênero miniconto, foi possível propor práticas com o letramento literário, reconhecendo no Instagram uma ferramenta pedagógica que, por reunir imagens, comentários e interações, apresentou aspectos favoráveis para o desenvolvimento das práticas de leitura e de escrita de textos literários. O percurso da Oficina foi avaliado por meio de categorias que permitem considerar que, mesmo em meio aos problemas com a interação dos estudantes, a proposta foi promissora para o aprimoramento da prática com o letramento literário no contexto remoto de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento literário; Aula remota; Instagram.

RESUMEN: La lectura y escritura literarias son prácticas del lenguaje que impregnan toda la Educación Básica, cuyo papel de desarrollo literario es responsabilidad de la escuela. Sin embargo, el contexto de aprendizaje remoto provocado por Covid-19 trajo muchos desafíos al desarrollo de estas prácticas a través de tecnologías digitales. ¿Cómo favorecer la lectura y escritura literaria en el contexto de la educación a distancia con alumnos de los últimos años de la escuela primaria? Esta pregunta movilizó a profesores en formación en el Curso de Letras, así como a profesores y maestros de dos universidades del Nordeste brasileño, para desarrollar una propuesta pedagógica experimental, cuyo análisis permea un enfoque cualitativo con un procedimiento documental. Al trabajar con el género del microrrelato, fue posible proponer prácticas con desarrollo literario, reconociendo a Instagram como una herramienta pedagógica que, al aunar imágenes, comentarios e interacciones, presentó aspectos favorables para el desarrollo de prácticas de lectura y escritura de textos literarios. El Taller fue evaluado a través de categorías que permiten considerar que, incluso los problemas con la interacción de los estudiantes, la propuesta era prometedora para realizar la práctica con desarrollo literario en el contexto remoto de la enseñanza.

¹ Mestrando em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA), pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), professorjoatrapia@hotmail.com

² Universidade de Pernambuco (UPE), email: glenda.mariana@upe.br

³ Universidade de Pernambuco (UPE), email:eduarda.mendes@upe.br

⁴ Universidade de Pernambuco (UPE), email: geam.k@upe.br

PALABRAS CLAVE: Desarrollo literario; aula remota; Instagram.

INTRODUÇÃO

Muito se tem questionado sobre o papel da literatura ou se ela ainda tem espaço no cenário contemporâneo. Alguns chegam a condená-la ao fim, localizando-a em posição de inferioridade em supostas concorrências com as novelas televisivas, os filmes, os desenhos animados, as músicas. No entanto, a literatura é a simbolização da linguagem em si própria e, como defende Cosson (2019), ela está presente em todos esses gêneros. Neles, a literatura se materializa. Por essa razão, Cosson (2020b) refere-se a tais gêneros nos quais a literatura se manifesta como avatares.

Para tanto, deve-se considerar que o letramento literário não é imóvel e que ele está em constante processo, pois “não se trata de um produto ou alguma coisa acabada e pronta, antes que é algo que se constrói ao longo do tempo, acompanhando o percurso da própria vida” (COSSON, 2020a, p. 172). E, se a escola é um espaço privilegiado de trocas de experiências, defende-se que esse processo deve ter continuidade dentro dos espaços escolares, efetivando o que o mesmo estudioso (2019) chama de escolarização da literatura. Isso nos revela a importância do trabalho com o texto literário nas escolas, pois, enquanto instituição, não se deve negligenciar esse papel. Do contrário, é preciso reunir esforços coletivos para favorecer essa prática.

No contexto de aulas remotas, um trabalho nessa perspectiva na escola se torna ainda mais desafiante. O formato de aulas não presenciais, para muitos, é novidade e, apesar de existirem aulas on-lines há algum tempo, não é algo com que discentes e docentes que compõem a Educação Básica estão familiarizados. Assim, é necessário levar em conta que, pelo fato de o modo remoto ser um ensino que se realiza à distância, seja de forma síncrona ou assíncrona, pode haver desafios que são incomuns aos que aconteciam quando as aulas estavam se realizando presencialmente, visto que todos se encontram em ambientes pouco comuns aos antigos espaços escolares. Alguns desses impasses são a internet – que muitas vezes apresenta instabilidade –, os materiais que se tornaram, em parte, virtuais e, também, as novas ferramentas com que os estudantes precisam se familiarizar, sendo que muitas delas, talvez, não fossem vistas como ferramentas pedagógicas. Por trás desse contexto, há uma série de questões que devem ser levadas em conta na hora de a aula ser preparada.

Olhar para o contexto de aulas remotas como um aliado pode permitir as mais diversas possibilidades de criação. No entanto, como afirmam Santana e Sales (2020), é necessário

entender o ensino remoto como uma possibilidade de conceituar as ações pedagógicas no período de pandemia, ações as quais tentam alinhar-se às regulamentações apresentadas pelos órgãos públicos.

Diante desse conceito de aulas remotas e do ensino das demais disciplinas que está sendo realizado neste cenário pandêmico, surge a pergunta problema: Como desenvolver a formação do leitor e escritor literário ao viés do paradigma do letramento literário no cenário do ensino remoto? Dessa forma, no contexto de formação inicial de professores do curso de Letras, na vivência da prática do componente curricular Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, ministrada em um universidade no Nordeste brasileiro, o interesse por essa problemática surgiu através da necessidade de compreender como o processo de ensino se materializa neste momento, buscando formas que possam possibilitar aos estudantes autonomia para eles se tornarem produtores criativos e leitores críticos de textos literários.

Assim, na tentativa de elencar algumas dificuldades do ensino nesse cenário – reconhecendo aspectos que, aparentemente, são comuns aos professores que estão neste novo desafio, como questões relacionadas à interatividade dos participantes e à utilização de recursos tecnológicos – fatores que são necessários para que a prática docente se efetive –, buscou-se realizar uma oficina de leitura e escrita literária com estudantes da Educação Básica cujo resultado é discutido neste trabalho.

Assim, este artigo busca analisar uma proposta pedagógica experimental que teve o intuito de favorecer o letramento literário no contexto de ensino remoto a partir de dois eixos de análise: a) verificar os aspectos favoráveis para o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita de textos literários e b) avaliar os aspectos da Oficina de leitura que podem ser replicados por outros professores nesse contexto de ensino.

Este estudo, de abordagem qualitativa, utiliza como procedimento a proposta pedagógica experimental e a análise documental. Tomam-se a produção literária dos estudantes e o relatório de prática como *corpus* de análise. E, para este recorte, foi considerado um encontro de sessenta minutos com o desenvolvimento de uma Oficina de leitura e produção literária a ser apresentada adiante (Quadro 1), em sintonia com o paradigma do letramento literário defendido por Cosson (2020a). Tal Oficina foi desenvolvida, de forma remota, com alunos do oitavo ano dos Anos Finais, no dia 6 de abril de 2021, das 15h às 16h, em uma escola municipal no Nordeste brasileiro.

Como aporte teórico para fundamentar as ideias aqui elencadas, adota-se Cosson (2019), com a proposta da relação entre a prática e a teoria do letramento literário; Cosson (2020a), com o paradigma do letramento literário; Cosson (2020b), com a literatura como uma

linguagem que se manifesta de forma simbólica em vários espaços além do texto tido como literário; Lajolo (2018), ao trazer o conceito de literatura como uma representação também histórica, fruto de um tempo; e Santos (2018), com a conceituação e a importância do gênero miniconto para o ensino.

Para que tais objetivos fossem alcançados, este trabalho dividiu-se em dois tópicos. No primeiro, apresentam-se as relações das teorias com o intuito de aproximá-las da prática desenvolvida. No segundo, são explicitados os procedimentos da pesquisa experimental (proposta pedagógica experimental) e da análise documental, assim como as discussões em torno dos resultados obtidos. Em seguida, com base nos relatórios e nas produções discentes, constam as considerações finais.

1 LETRAMENTO LITERÁRIO: APONTAMENTOS TEÓRICOS

Sabe-se da importância da leitura nos contextos escolares e que ela é cultural e processual, por isso, a escola é um espaço privilegiado, embora não único, para que as práticas de leitura aconteçam. Como afirma Cosson (2019, p.26), “em primeiro lugar, nossa leitura fora da escola está fortemente condicionada pela maneira como ela nos ensinou a ler. Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos”.

No entanto, Rojo (2009) salienta a deficiência que há na formação de leitores e de produtores de textos nos contextos escolares, já que não há atividades satisfatórias com a linguagem que promovam práticas sociais expressivas. E com a pandemia, as dificuldades se tornaram ainda maiores para ocorrer essa formação. Por isso, tornou-se necessário que o professor buscasse maneiras de facilitar a produção, no intuito de aproximar o estudante do seu contexto social, favorecendo, assim, a construção de práticas mais protagonistas de aprendizagem. Como defendem Sacramento et al,

no contexto escolar, a leitura se apresenta como uma responsabilidade social de grande importância, sendo papel da escola buscar caminhos e estratégias junto à comunidade escolar para que as dificuldades sejam sanadas a fim de que os estudantes possam ter uma boa formação leitora (SACRAMENTO et al, 2020, p.41).

Neste cenário pandêmico, já que as aulas remotas permitem o ensino das demais disciplinas escolares e os seus objetos de estudo, a impossibilidade de praticar o letramento é uma perda significativa da aprendizagem, pois ele pode acontecer de diversas maneiras, ampliando a possibilidade de novos eventos dentro da prática pedagógica. No entanto, como

não poderia deixar de ser, em consonância com Freire (2018), o contexto do educando deve ser considerado na ação docente. Embora o patrono da educação não se referisse a um contexto pandêmico, pode-se inferir que tal concepção também se aplique a esta nova realidade.

Para Soares (2009, p. 18), o fato de o indivíduo saber ler não o capacitará para as práticas das vidas sociais, sendo, portanto, necessária uma apropriação da escrita por parte de quem está sendo letrado, por isso, surge o letramento, que, para ela “é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Em outras palavras, ao se pensar em letramento, é necessário ir além da codificação e da decodificação dos textos, sendo, então, imprescindível que os sujeitos reconheçam nesses textos práticas sociais e que delas se apropriem.

Assim como Cosson (2019), que não tem o letramento literário associado a leituras exclusivamente prazerosas, rejeitando o ler literário como uma atividade estritamente individual, Colomer ressalta a importância de não conceber a leitura desses textos de tal forma, enfatizando-a como uma obrigatoriedade imposta pela escola:

Talvez, o principal problema do modelo ‘leitura por prazer’, seja que ele assimila totalmente a leitura escolar com uma leitura do tipo particular, de maneira que o prazer designa a aproximação pessoal, enquanto que a obrigação de ler se situa no terreno escolar da utilidade (COLOMER, 2007, p. 43).

Nesse sentido, pode-se pensar na literatura como além da subjetividade do prazer, que permite ao estudante a percepção de muitas outras questões que o circundam. E, caso a escola insista na adoção da ideia de que a leitura se justifica pela fruição, puramente em nome da obrigatoriedade dessa ação e da ideia de que se começa com textos fáceis até chegar aos mais difíceis, sem que sejam percebidas as particularidades do próprio texto literário, ela não estará, segundo os autores, propondo atividades satisfatórias de leitura. No entanto, vale ressaltar que os percalços do contexto remoto e das aulas on-lines são desafios para todos os envolvidos: gestores, estudantes, professores e responsáveis (ABREU *et al*, 2020).

Além disso, é preciso ter em mente o olhar direcionado para didáticas que favoreçam o letramento literário, assim como se reconheça a humanização que a literatura, por meio da palavra, possibilita aos indivíduos. Por isso, pode-se trabalhar determinado texto, compreendendo a leitura também como um processo humanizador, pois, segundo Cosson (2019, p. 23), “seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos

humaniza”. Isso permite vislumbrar a busca por meios de práticas literárias que vão além da decodificação de códigos linguísticos, tendo em mente esse caráter da leitura que favorece o desenvolvimento humano. Segundo Candido (2004, p. 177, grifo do autor), “toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto **construção**.” O que mostra a importância da literatura no processo de construção, a fim de que o estudante reúna condições para socializar o seu conhecimento e apropriar-se deste além da sala de aula.

O letramento literário foi cunhado a partir da especificidade do letramento, sendo “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO, COSSON, 2009 *apud* COSSON 2020a). Para Cosson,

o conceito de letramento literário é uma criação da Profa. Graça Paulino e seu uso se difundiu a partir dos vários textos dela e de membros do Grupo de Pesquisa em Letramento Literário (GPELL), do qual tenho a honra de ser integrante, em funcionamento no CEALE da Faculdade de Educação da UFMG (KARLO-GOMES; MARTINS, 2020, p.195).

O letramento literário é, então, o modo singular de se apropriar da linguagem literária por meio de práticas de leitura de obras literárias, e no caso da proposta que aqui se apresenta, pode-se pensar também que seja parte dele o processo de produção criativa de textos literários. E, por ser compreendido como um processo (COSSON, 2020a), é necessário que ele seja tido como algo que ocorre não em um dado momento, mas que se dá durante toda a vida dos sujeitos. Nesse sentido, ao reconhecer a importância da literatura para a formação dos estudantes e assumir a função que lhe cabe, a escola possibilita-lhes proficiência para que vai além do simples fato de aprender a ler melhor, pois “é justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo” (COSSON, 2019, p. 30).

Assim, não basta a compreensão do que se diz em tais textos, pois isso também ocorre nos que não são literários, mas também é necessária a apropriação por parte do leitor do que é lido, transformando em seu o que, até então, pertencia ao outro (COSSON, 2020a). Ou seja, a leitura passiva, se é que existe, não caracteriza o letramento literário, pois não permite que quem a realiza perceba nela determinadas constituições da linguagem.

A esse respeito, Cosson (2019, p. 30) ressalta:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

Portanto, pode-se perguntar qual é a definição de literatura ou quais aspectos podem defini-la como tal. Para Lajolo (2018, p.49), “parece que a literatura acontece quando, como dizem os matemáticos – quando e apenas quando –, através de um texto, autor e leitor (de preferência ambos) suspendem a convenção da linguagem corrente.” Logo, percebe-se que ela é a manifestação da linguagem em si, desprendida das convenções lógicas, que simboliza não só o que está em volta, mas até mesmo a própria linguagem, que em outros contextos e usos não teriam a mesma função, já que, como diz Cosson (2020a), por meio dela, quem a utiliza, simboliza não só a si, mas também ao mundo em que vive.

Como afirma Lajolo (2018), o embate em torno da definição do que constitui literatura gera grandes problemáticas, e tal definição durante muito tempo foi dada por poucas pessoas. No entanto, ainda segundo a autora, não existe uma definição única e exclusiva e a forma como uma determinada sociedade em determinado tempo vai se relacionar com os textos literários é responsável pela constituição do que é a literatura, sendo, portanto, a situação de uso extremamente importante para que um texto seja tido como literário ou não. Para Lajolo (2018, p. 47), “literatura pode ser entendida como resultado de um uso especial da linguagem que, por meio de diferentes recursos, sugere o arbitrário da significação, a fragilidade da aliança entre o ser e o nome.”. Portanto, essa percepção da literatura leva os indivíduos a concebê-la no universo que a ela é característico, o da representação da linguagem, da suspensão do uso da linguagem convencional.

Nesse sentido, ao abordar a importância de perceberem-se os mecanismos da linguagem literária no processo de apropriação desta, o que, conseqüentemente, descaracteriza a ideia de divindade que muitas vezes é atribuída ao escritor. Cosson (2019, p. 28) defende que “o conhecimento de como esse mundo é articulado, como ele age sobre nós, não eliminará seu poder, antes o fortalecerá porque estará apoiado no conhecimento que ilumina e não na escuridão da ignorância”. Ou seja, proporcionar práticas de letramentos literários nos contextos escolares, atentando-se aos mecanismos dos textos literários, não fadará a literatura ao fim, mas sim, ampliará o alcance dela, o que, como defende Candido (2004), é um direito de todos.

O contato dos estudantes com os textos literários, com práticas efetivas de letramento, faz com que eles se apropriem dos textos em questão, que não só se reconheçam nas obras, mas que também, como defende Cosson (2019), percebam-se parte de uma comunidade de leitores. Por isso, “essa experiência singular, de fazer emergir a obra literária pela transação entre o leitor e o texto é a experiência da literatura” (COSSON, 2020a, p.178). Em outras palavras, para experimentar a literatura, os estudantes não têm que estar em contato com abordagens históricas

acerca desta, mas sim com práticas de letramento literário que possibilitem a apropriação por parte daqueles, e tais práticas só podem ser efetivadas no contato do leitor com o texto.

2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o surgimento do Coronavírus (COVID 19), muitos desafios foram lançados a todos os professores, inclusive àqueles que trabalham o letramento literário. Pensando nisso, realizou-se uma Oficina de leitura e produção literária de minicontos por professores em formação do Curso de Letras de uma universidade no Nordeste brasileiro, buscando trabalhar esse gênero literário como modo favorecer o contato do estudante dos Anos finais do Ensino Fundamental com a linguagem literária.

Apesar dos problemas com a internet, com o distanciamento, conseguiu-se incluir os estudantes de modo que eles pudessem participar e manter diálogos, visto que todo processo educativo requer dialogicidade (FREIRE, 2018). O intuito principal foi se apoiar nas propostas do paradigma literário (COSSON, 2020a) como forma de trabalhar o gênero escolhido.

2.1 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA E RELATO DA PRÁTICA

A Oficina de leitura e produção de textos literários foi realizada no dia 6 de abril de 2021, das 15 horas às 16 horas, com estudantes do oitavo ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. A prática com a Oficina foi organizada para ser elaborada de modo que os estudantes pudessem produzir seus textos em aula síncrona, por meio de uma rede social que fosse acessível e facilmente utilizada por eles. Por isso, foi criada uma conta privada no Instagram para esta atividade, a fim de garantir o sigilo e integridade dos estudantes. Após as explanações feitas sobre o gênero, a partir das imagens – que serão apresentadas no tópico seguinte – postadas na conta criada, os participantes foram direcionados ao Instagram para comentar as postagens, criando minicontos a partir do que viam. Assim, cada comentário se transformou em uma produção pessoal sobre o gênero lido, permitindo diversas leituras do que era apresentado visualmente.

Quadro 1 – Oficina de leitura e produção literária

ETAPAS DIDÁTICAS	TEMPO	RECURSOS	DETALHAMENTO DAS ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO
------------------	-------	----------	--

<p>1. Motivação/ introdução/ Modelação</p>	<p>10 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Google Meet ✓ Google Apresentação 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A Oficina foi iniciada com o texto “O dinossauro” de Augusto Monterroso. No primeiro momento, antes de ser apresentado o texto, falou-se um pouco sobre o autor, sem se aprofundar nos dados biográficos, tendo como intuito saber se os estudantes já haviam ouvido falar dele. ✓ Em seguida, foi apresentado somente o título do conto, perguntando o que, possivelmente, seria “O dinossauro”. Os participantes fizeram diversas alusões, mas a que predominou foi a definição sobre os antigos animais, fossem estes reais ou alusões a brinquedos. ✓ Perguntou-se, também, se os estudantes tinham alguma imagem afetiva de dinossauros de quando eram mais novos. Em seguida, foi apresentado o corpo do miniconto.
<p>2. Leitura - compreensão do texto (Prática Guiada)</p>	<p>20 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Google Meet ✓ Google Apresentação 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Na leitura do texto, que, por ser um miniconto estrategicamente escolhido, “quando acordou, o dinossauro ainda estava lá”, questionou-se se os estudantes ainda tinham a mesma ideia do que seria o dinossauro de quando foi apresentado somente o “título”. ✓ Perguntou-se se ainda achavam que seria o mesmo dinossauro que disseram há pouco tempo dali. Alguns participantes mantiveram as respostas, mas outros mudaram-nas, apegados à ideia de que, por ser um sonho, tudo poderia acontecer, inclusive, o personagem do miniconto achar que estaria acordado, quando não estava. A leitura, feita em conjunto com os estudantes, problematizando alguns elementos do texto, como “Quem seriam as pessoas que acordaram?”; “Por que elas teriam acordado?”; “O dinossauro seria real?”, possibilitou a abordagem da literatura enquanto linguagem simbólica defendida por Cosson (2020a). ✓ Em seguida, fez-se uma breve explanação sobre as características do gênero,

			sendo apresentados pelos idealizadores outros minicontos.
3. Leitura independente (silenciosa) e escrita literária	15 min.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Google Meet ✓ Instagram 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Neste momento, já que a Oficina tinha como objetivo não só a leitura de textos literários, como também a escrita, optou-se pela leitura das imagens para que, a partir delas, os estudantes produzissem minicontos. Apegamo-nos à ideia da possibilidade da arte visual também poder se apresentar como um elemento para a produção literária, por alusão à produção de poemas feita por Carlos Drummond de Andrade a partir de obras das artes plásticas, a exemplo do poema inspirado na obra A cadeira, de Van Gogh. Nele, o poeta diz “Ninguém está sentado/ mas adivinha-se o homem angustiado”. A exploração dessa relação foi feita por Bellintani (2007). ✓ As imagens foram abrigadas na rede social Instagram. Lá, os estudantes comentaram os minicontos criados.
4. Avaliação e conversa em grupo	15 min.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Google Meet ✓ Instagram 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Após a produção, os estudantes os quais se sentiram à vontade falaram sobre seus textos. No entanto, o tempo das aulas foi reduzido, por isso, não houve uma socialização mais ampla. Porém, três participantes fizeram as leituras de suas produções e, em torno delas, sucederam-se discussões com o grande grupo.

Fonte: Autores

Por ser uma aula com cerca de 30 estudantes no contexto remoto, alguns problemas aconteceram, entre eles: obteve-se quantidade menor de textos em relação à quantidade de envolvidos na ação. Ou seja, não foi possível certificar se os demais não escreveram os minicontos por não compreenderem a proposta ou por não estarem na aula, apesar de “logados” na sala on-line. Além disso, outra problemática que dificultou o processo de ensino/aprendizagem no contexto remoto foi a ausência de câmeras ligadas, o que também limitou a interação.

A circunstância de isolamento em que o Brasil se encontra permitiu uma nova visão sobre as formas de se relacionar e o modo de ensinar através de práticas inovadoras que

possibilitam trabalhar o gênero textual em diferentes plataformas. Com o intuito de contribuir para a continuidade do letramento literário, escolheu-se trabalhar com a rede social Instagram, por ela ser de grande alcance social, sobretudo entre o público a que se destinou a Oficina, permitindo, assim, o despertar de uma visão diferenciada em relação a uma nova oportunidade de ensino por meio de um instrumento com o qual os estudantes são tão familiarizados.

Foram selecionadas três produções dos discentes para serem analisadas neste trabalho, a fim de reconhecer as suas potencialidades, levando em consideração os objetivos da Oficina. Mas, antes disso, na apresentação do gênero, muitos aspectos foram levados em consideração, desde o início, a partir de uma avaliação prévia, com questionamentos e indagações, que revelaram o caráter da brevidade e da potencialidade dos minicontos, pois “o miniconto (forma de narrativa da minificção) se origina diretamente do conto, fruto de um caminho à brevidade extrema e à vocação de seguir narrando uma história.” (GONZAGA, 2007, p. 105). Ou seja, percebeu-se, nesse gênero, características comuns aos contos, mas realizadas na brevidade que caracteriza o miniconto.

Os participantes puderam se apropriar dos textos lidos em questão e das imagens para, então, construir vivências, visto que

[...] a literatura é porta para variados mundos que nascem das inúmeras leituras que dela se fazem. Os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção, na última fala da representação nem na última tela do hipertexto (LAJOLO, 2018, p.55).

E neste trabalho, defende-se que as leituras de mundo que os estudantes tinham sobre os temas abordados nas imagens, potencializaram a criação literária.

No primeiro momento, foram apresentados minicontos aos estudantes, para que, por meio de uma leitura acompanhada, pudessem ser feitas considerações sobre tais obras. Em seguida, os participantes utilizaram o Instagram criado para este trabalho e, nesta rede social, eles produziram seus minicontos. Por fim, houve a socialização dos textos produzidos.

Tendo como foco o letramento literário a partir das perspectivas escrita e leitora, o miniconto surgiu como um gênero propício ao formato em que os encontros estavam acontecendo e ao tempo da duração das aulas remotas. Vale ressaltar que a escolha do gênero foi norteadada também pela ideia do próprio paradigma do letramento literário, o qual defende o trabalho com textos integrais, e não com partes deles (COSSON, 2020b).

De início, pretendeu-se favorecer o letramento literário não só pela perspectiva da leitura, mas também da escrita, visto que ambas são partes de um mesmo processo e necessárias

para que a integralidade da aprendizagem se efetive. Tal separação da escrita e da leitura feita pelos docentes durante das aulas já havia sido criticada por Colomer (2007).

No primeiro momento, minicontos de autores renomados foram lidos com a participação dos estudantes, etapa que possibilitou satisfatórias interações, pois os que se sentiram à vontade puderam opinar sobre as obras apresentadas, fosse de forma subjetiva ou objetiva. Em seguida, os participantes foram direcionados para o Instagram e, a partir das imagens postadas, puderam criar seus minicontos na aba comentário. Posteriormente, todos os estudantes retornaram para o *Google Meet* para que os textos criados fossem socializados.

Ao final da Oficina, o produto foi constituído pelo *corpus* dos minicontos produzidos, sendo, aqui, utilizado como material para a análise documental. A seguir, sem abordar a questão da valoração ou da estética literária, são analisadas partes das obras em questão. Antes, apresentamos as imagens que serviram como suporte visual para a produção literária (Figuras 1 e 2).

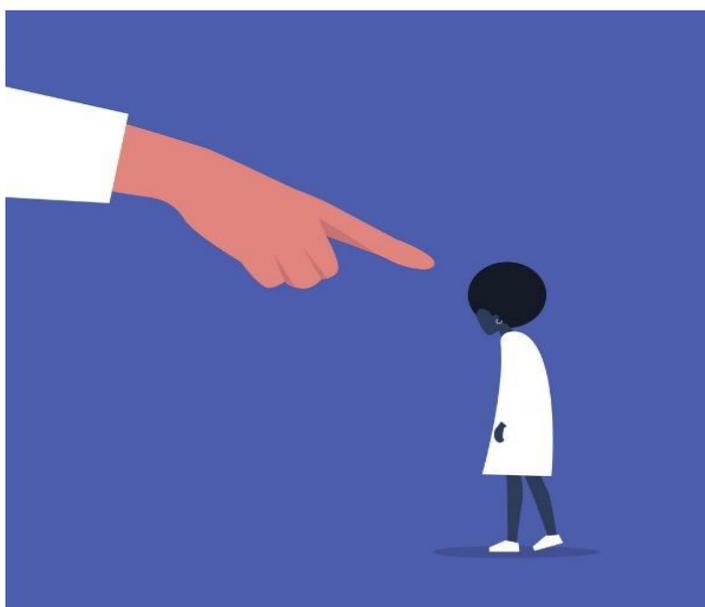


Figura 1. Fonte: <http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/MODOSBRINCAR-WEB-CORRIGIDA.pdf>

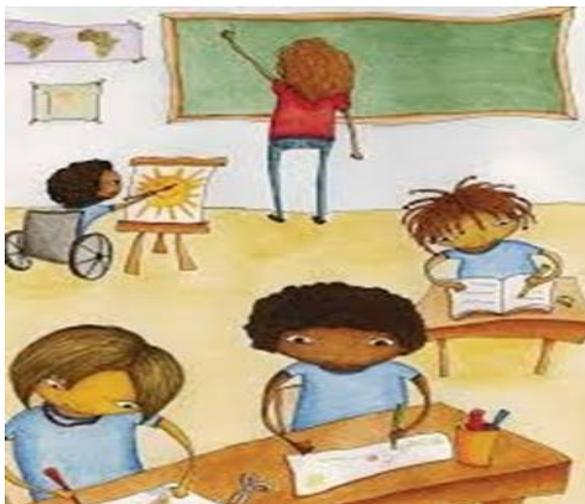


Figura 2. Fonte: <https://gente.globo.com/termos-racistas-que-devemos-cortar-do-nosso-vocabulario/>

A partir do momento em que os estudantes começaram a envolver a criticidade ao comentar e produzir os textos, pôde-se perceber que leram as imagens, apropriando-se delas para a construção dos minicontos, os quais apresentavam temas recorrentes aos contextos escolares e à sociedade: *bullying*, racismo, exclusão social. Além da discussão se a vida imita a arte ou a arte imita a vida, teve-se como intuito que as imagens e os temas sociais nelas expressos servissem de ponto de partida para a elaboração literária⁵.

Segundo Cosson (2019, p.16), “a prática da literatura seja pela leitura, seja pela escrita, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana.”. Isso pode colocar uma problemática em torno da prática desta Oficina, já que os temas das imagens serviram de atividade paralela. No entanto, o que mantém este trabalho em consonância com Cosson (2019) é o fato de a literatura não haver servido como apêndice para o exercício da debates sociais, e sim como a defendida “exploração das potencialidades da linguagem”. Por isso, no retorno à reunião do *Google Meet*, quando os estudantes socializaram seus textos, as discussões se davam acerca da simbolização da linguagem na construção literária, buscando levantar questões sobre as representações escolhidas por eles para compor os textos. No caso, dos textos 1 e 2, foi possível problematizar a representação do “dedo que apontava”: de quem seria esse dedo? Representaria alguém específico, uma instituição ou um grupo de pessoas? Portanto, foi possível reconhecer que a literatura é, como defende Lajolo (2018), a linguagem em seu uso especial.

⁵ Além disso, aqui, vale retomar a produção *Arte em exposição*, de Carlos Drummond de Andrade (1990), que escreveu texto literários a partir de uma exposição de artes visuais, fazendo, assim, relação entre as artes visuais e as palavras.

No entanto, é importante ressaltar que, como afirma Cosson (2019, p.29), “ao professor cabe criar condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos”. Assim, essas discussões temáticas se apresentaram como um ganho, visto que, além de ser trabalhado o paradigma do letramento literário, refletiu-se também a respeito de questões sociais e identitárias.

Assim, pode-se perceber como essa abordagem permitiu que os participantes pudessem refletir sobre a linguagem literária e, mais do que isso, realizaram o que sugere Cosson (2020a): a apropriação da literatura. Por meio da aula remota, o Instagram foi, então, a principal ferramenta possibilitadora dessa prática pedagógica.

2.2 O QUE REVELAM OS MINICONTOS PRODUZIDOS?

O miniconto, além de ser marcado pela brevidade, pela concisão, já que o próprio nome sugere algo pequeno – mini –, vai apresenta características que não resumem somente à quantidade de letras. Conforme Santos e Moraes (2019, p. 73), “pode-se mensurar que o propósito comunicativo desse gênero é entreter, fazer o leitor refletir sobre o tema, despertar emoções a partir de uma leitura concisa e significativa”. Ou seja, o miniconto apresenta potencialidade da linguagem, já que consegue grandes feitos em textos breves.

A seguir, serão analisadas três produções⁶. Aqui, os participantes serão nomeados como: estudantes A, B e C. No que se refere aos textos produzidos, buscou-se voltar o olhar para o fato de que o miniconto requer realmente que o leitor faça diferentes conexões com o texto e com o que está além deste (GONZAGA, 2007).

Texto 1 – Miniconto *Sempre apontam o dedo para mim*

Sempre apontam o dedo para mim

Na escola de manhã, sempre me botão a culpa para cima de mim sem eu ter feito nada, mais eu sabia porque eles faziam isso, por causa de minha cor e minha religião, e todo santo dia, era direto para a diretoria da escola, e até hoje sou julgada pela minha cor e minha religião, e num futuro próximo vão pagar pelas suas atitudes. Nunca julgue alguém pela sua cor ou religião porque num futuro próximo vão pagar pelas suas atitudes. (ESTUDANTE A)

⁶ Na análise dos textos, optou-se por preservar as expressões fora da norma padrão de uso da língua. Assim, os textos que fazem parte do corpus de análise deste trabalho estão nele como foi produzido pelos participantes.

Fonte: arquivos pessoais dos autores

Nesse texto, percebe-se que o estudante A, a partir da imagem 1, criou uma narrativa, com personagens localizados no espaço – escola – e no tempo – manhã –. Na primeira pessoa, a personagem produz um discurso em tom de desabafo, já que ela sofre preconceitos pela cor e pela religião. No entanto, não há alusão alguma a religião na imagem. O que ocorreu, e no debate pôde ser explanado, foi o fato de o estudante associar a roupa à religião afro-brasileira. Isso mostra como o conhecimento de mundo interfere nas relações que os indivíduos têm com os textos. Neste caso, apresenta dialogicidade, característica do gênero miniconto como defendida por Santos (2018).

O último período do texto parece se desprender da narrativa e assumir a função de um conselho, de uma advertência. Ao ser perguntado sobre o porquê de tal escolha, mais com o intuito de entender o processo criacional do autor do que de questioná-lo, foi-nos informado que era a voz de uma outra pessoa que estava no texto. Ora, para o que já são pesquisadores e leitores de textos literários, talvez, isso não pareça muito lógico ou literário, mas, para um adolescente 8º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, a figura de outro narrador sobrepondo-se à narradora que apareceu primeiro apresentou-se tão literário quanto a presença de um “dinossauro” no texto. Afinal, como defende Cosson (2020a), é o modo de ler o texto que o torna literário. Por isso, percebem-se reflexões sobre a linguagem e sobre a composição literária dentro do contexto de aulas remotas.

Esta Oficina propôs, além da produção, um manuseio do texto literário (aqui se entende manuseio como o contato virtual da aula remota), por isso, pode-se considerar que ela se aproxima do paradigma do letramento literário, pois segundo Cosson (2020a, p 185-186), “a metodologia do paradigma literário compreende um percurso entre dois polos que delimitam e organizam suas atividades pedagógicas: o manuseio do texto literário e compartilhamento da experiência literária pelos alunos”. Ou seja, além da leitura e dos debates, houve a socialização entre os textos construídos pelos próprios participantes.

Texto 2 – Miniconto *Julgamento errado não é legal*

Julgamento errado não é legal

Eu sempre tentava me esconder dos outros, mas, depois do que me aconteceu, resolvi mudar. Estava passeando quando, uma pessoa apontou o dedo para mim e me disse coisas horríveis. A partir daí decidi que eu tenho que me aceitar e os outros tem que me aceitar também. (ESTUDANTE B)

Fonte: arquivos pessoais dos autores

O estudante B, assim como o primeiro, fez o texto baseando-se na imagem 1. A produção também apresenta um título e uma narrativa breve. Narrado na primeira pessoa, como narrador-personagem, problematizou-se a autoaceitação. Nesse caso, também pode-se perceber que o participante abordou problemáticas sociais, revelando a faceta das questões sociais do miniconto, que, como afirma Santos (2018), é uma forte característica desse gênero.

A esse respeito, Lajolo (2018, p.58) defende que “o mundo representado na literatura – por mais simbólico que seja – nasce da experiência que o escritor tem de sua realidade histórica e social”. Assim, percebe-se que, apesar de a imagem sugerir tal tema, os estudantes foram além, elencando nos textos outras questões que os circundam no dia a dia, seja na sociedade em geral, seja nos debates das aulas. Essas problematizações sobre as minorias sociais são extremamente relevantes para a formação dos estudantes. Por isso, de forma ambivalente e cooperativa ao letramento literário, o paradigma social-identitário (COSSON, 2020a) precisa fazer parte do contexto do ensino de literatura.

Texto 3 – Miniconto sem título

Tão solitário... Mesmo assim feliz! (ESTUDANTE C)

Fonte: arquivos pessoais dos autores

Já o estudante C escolheu a imagem 2. No seu texto, embora a princípio apresente mais elementos descritivos do que narrativo, pode-se mostrar como uma simbolização da linguagem por meio das pontuações. As reticências, segundo a gramática, podem indicar muitas coisas, dentre elas, essa pontuação serve “para indicar que a ideia que se pretende exprimir não se completa com o término gramatical da frase, e que deve ser suprimida com a imaginação do leitor” (CUNHA, CINTRA, 2013, p. 674). Ou seja, elas aparecem para deixar suspensas no ar informações.

Além disso, o texto termina com uma pontuação que também se mostra muito pluralizada. A esse respeito, Cunha e Cintra (2013, p. 671) ainda reforçam que, a respeito da exclamação, “cabe, pois, ao leitor a tarefa, extremamente delicada, de interpretar a intenção do escrito; de recriar, com apoio de um simples sinal, as diversas possibilidades de inflexão

exclamativa e, em cada caso, escolher dentre elas a mais adequada [...]”. A intenção do autor, não poderemos saber, pois o estudante que produziu este texto, apesar de lê-lo para os demais participantes, não se sentiu confortável para compartilhar mais informações sobre a sua criação.

No entanto, esses percursos de socialização dos textos produzidos, como já foi dito, centraram-se em diálogos voltados para a linguagem e para a criação literária, pois “é sempre equivocado pedir à literatura recibo do que ela afirma” (LAJOLO, 2018, p.58). Por isso, não se tentou saber o porquê de cada elemento do texto, mas de como ele foi representado na linguagem literária.

Entende-se que muitos elementos, quando se trata de miniconto, apresentam relevância para que ele seja compreendido, como, por exemplo, o meio de produção/circulação desse gênero. Como afirma Santos (2018), tratar apenas sobre a estrutura do miniconto não permite que outros pontos importantes sejam evidenciados, como as questões linguísticas, dialógicas e sociais. Assim, quando se refletiu sobre a concisão linguística e a potencialidade que essa brevidade permite por meio da dialogicidade, associando, também, às questões sociais, pôde-se ir além das estruturas.

2.3 AVALIANDO A PROPOSTA PARA SALAS DE AULA REMOTAS

Segundo Martins e Ramos (2018), o Instagram é uma rede social que surgiu como com o intuito de publicação de fotos e vídeos, mas tornou-se um espaço de interação que vai além dessa função, assegurando espaço à palavra e, também, possibilitando a formação de públicos leitores e de aparecimento de novos autores.

O uso do Instagram, para a realização da Oficina, ao mesmo tempo que foi uma ferramenta acessível para quase todos os participantes, pois é uma rede social grátis e de fácil acesso, também fez com que eles produzissem livremente. Essa rede social, por ser um ciberespaço não só de postagens, mas também de interação por meio de comentários e curtidas, pôde tornar-se uma ferramenta pedagógica para o letramento literário, já que permite a escrita de textos literários.

Neste trabalho, como já apresentado, optou-se pelo uso de desenhos como suporte visual para a produção literária. No entanto, sugere-se também postar fotos sem ilustrações, com apenas o nome do gênero textual que se pretende estudar, ou da turma, ou da escola, ou do professor; e também fotos contendo contos, crônicas, poemas, fábulas, para que os estudantes interajam por meio da mediação docente. Ou seja, os professores podem se apropriar do

Instagram como uma ferramenta que não seja vista apenas como passatempo, mas como uma possibilidade de ensino-aprendizagem.

Portanto, a relevância deste trabalho para prática de letramento literário em contextos remotos de ensino remoto se dá a partir da análise de três categorias⁷, sendo: (I) **Efetividade**, que intenta perceber se os objetivos foram alcançados; (II) **Usabilidade**, responsável por apresentar análise sobre a possibilidade deste projeto reutilizado por outros docentes; e (III) **Validade**, que visa a compreender se houve contribuição, de fato, para o ensino de literatura.

2.3.1 Efetividade

Os objetivos desta proposta foram parcialmente alcançados, tanto no que concerne à leitura quanto no que diz respeito à escrita, pois o miniconto, por ser caracteristicamente sucinto, breve, permitiu que o texto fosse trabalhado dentro de um intervalo de tempo menor, preservando-se a sua integralidade. Como a proposta se deu em sessenta minutos, esse gênero mostrou-se pertinente, pois, no que compete à escrita, demandaria muito mais tempo caso fossem trabalhados gêneros como crônicas, fábulas, contos. No entanto, não foi possível fazer um trabalho contemplando a revisão e reelaboração dos textos produzidos. Em uma Oficina com mais tempo, isso poderia ser acrescentado.

Já o trabalho com a leitura ainda poderia ser melhor desenvolvido se o tempo permitisse a ampliação das discussões por meio do relato das experiências dos estudantes, suscitando outras questões para debate. Além disso, o fator timidez para abrir o microfone no Google Meet foi outro entrave que acabou restringindo a participação de parcela dos estudantes.

Entretanto, sem descaracterizar o trabalho com os demais gêneros e sem deixar de reconhecer tal importância, vale lembrar que na leitura, por meio do gênero miniconto, os participantes puderam reconhecer a literatura enquanto linguagem, como o fato de um “dinossauro” estar presente no texto sem parecer incoerente, pois ele estava simbolizado, como é próprio da literatura. Além disso, como afirma Lajolo (2018), o que define a literatura é a situação de uso, o que está relacionado não só a cada época, como também a cada grupo, sendo possível, assim, estabelecer reflexões sobre a linguagem que é a literatura.

Percebe-se, também, que o Instagram, por ser interativo e de grande difusão na sociedade, mostrou-se como ferramenta proporcionadora de tal prática, permitindo que a

⁷ Estas categorias foram apresentadas em 2020, por Renata Junqueira de Sousa, professora livre-docente da UNESP, na reunião do Projeto de Literatura da Rede Nordeste: LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: *bildung*, experiências e propostas na Educação Básica.

experiência literária pretendida fosse alcançada. Assim, ao ser utilizado para este fim, essa rede social possibilita a prática de letramento literário, torando-se ferramenta pedagógica para o contexto de aulas remotas.

2.3.2 Replicabilidade

No Quadro 1, foram apresentadas as etapas didáticas: a duração, os recursos utilizados e o detalhamento das estratégias de mediação e intervenção. Neste último tópico do Quadro 1, houve uma explanação do que ocorreu, aproximando-se de uma sequência didática, o que se apresenta como ponto positivo para se defender a hipótese de replicação desta ação.

Certamente, cada contexto escolar apresenta seus desafios, o que pode tornar mais ou menos viável que se refaçam os percursos aqui trilhados. As variantes apresentadas pelos outros contextos podem estar relacionadas à interação dos estudantes, ao domínio pelos docentes do Instagram, e/ou conectividade dos participantes à internet. No entanto, ao ser defendida a replicabilidade, pensa-se em contextos semelhantes ao que aqui foi exposto. Dessa forma, essa replicabilidade fortalece o letramento literário no contexto remoto, revelando aspectos em comum a tal modo de ensino, favorecendo a escolarização da literatura que defende Cosson (2020a).

Dessa forma, mesmo no encontro com os desafios do ensino remoto, faz-se necessário repensar práticas de formação do leitor numa perspectiva do letramento literário. E o ponto central é o planejamento de atividades que reúnam práticas de leitura e produção de textos.

2.3.3 Validade

Segundo Cosson (2020b), o letramento literário acontece com obras literárias completas e não com fragmentos de textos. Por isso, o miniconto surgiu como proposta para que essa visão fosse contemplada. Para a realização desta trabalho, também se defendeu que o texto literário integral é indispensável para as aulas de literatura.

Assim, associado ao Instagram, o gênero miniconto contribui para fortalecer o ensino de literatura, seja na perspectiva da leitura, seja na da escrita, sem abandonar a integralidade dos textos. E, por conceber a importância da literatura enquanto direito e enquanto instrumento humanizador, defendido por Candido (2004) e ressaltado por Soares (2008, p. 20), que a “leitura tem o poder de democratizar o ser humano, em suas relações culturais”. Esta autora, no texto da obra em questão, defende a leitura literária como prazer, associando-a à fruição.

Certamente, não se defende aqui que a literatura seja sempre conforto ou prazer, mas não se pode negar que, quando ela é democratizada, democratiza-se não só o texto, mas também as relações sociais que os indivíduos podem ter por meio dele. Por isso, adotando-se tal proposta para o ensino remoto, a partir da integralidade dos textos e das reflexões da linguagem própria que a literatura apresenta, defende-se a continuidade do letramento literário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo apresentar o gênero literário miniconto como uma forma de proporcionar o letramento literário. E, além disso, possibilitar uma proposta experimental pedagógica, que tivesse como ferramenta para que tal letramento se efetivasse o Instagram.

Levando em conta a nova realidade das aulas remotas e da pandemia causada pelo novo Coronavírus, pensou-se nessa rede social por causa não só da sua larga difusão na sociedade, mas também da interação que ele proporciona aos seus usuários por meio de comentários, sendo que estes foram utilizados com o intuito de produzir os textos que serviram de documentos para as análises que foram apresentadas. Assim, o letramento foi dado nas duas perspectivas: na da leitura e na da escrita.

No caso da leitura, pensou-se na prática guiada para permitir que a literatura fosse apresentada como a linguagem própria que lhe é característica, possibilitando aos participantes refletir sobre essa manifestação da linguagem. No que diz respeito à escrita, proporcionou-se que a apropriação dessa linguagem fosse feita a partir da produção de um gênero literário, tendo como ferramenta pedagógica a rede social Instagram. Destarte, apesar das dificuldades, essa forma de abordar o ensino de literatura no cenário de ensino remoto permitiu que tal prática estivesse em consonância com o paradigma do letramento literário.

Desse modo, além de apresentar uma nova perspectiva para o uso do aplicativo Instagram ao professor das turmas em questão, percebe-se que foi possível propor uma atividade que favorecesse a formação do leitor no paradigma do letramento literário no contexto remoto. Logo, pode-se perceber que houve contribuições para o letramento literário nas turmas em que ele foi desenvolvido,

Ademais, por ser uma pesquisa experimental pedagógica, aplicada em penas um dia, ela surge, sobretudo, como uma proposta para os professores que trabalham com textos literários. O intuito aqui não foi esgotar o tema nem apresentar a rede social como única forma de proporcionar o letramento literário, tampouco tê-la como ferramenta exclusiva para a literatura,

mas sim lançar um olhar entre tantos outros que podem ser lançados sobre as possibilidades que surgem diante dos novos desafios impingidos à educação neste momento.

REFERÊNCIAS

ABREU, Vanessa do Carmo *et al.* "Desafios educacionais em tempo de pandemia: estratégias e vitórias no ensino remoto". **Pesquisa e debate em Educação**. Juiz de Fora, v.10, n. 2, p. 1371-1382, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31623>. Acesso em: 05 de jun. de 2021.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Arte em exposição**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1990.

BELLINTANI, Neide Cortizo Andion. **Arte em exposição: um pacto entre a imagem poética e a imagem plástica na obra de Carlos Drummond de Andrade**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, p. 97, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11004>. Acesso em: 05 de jun. de 2021.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura e outros ensaios**. 4^o edição, reorganizada pelo autor. São Paulo| Rio de Janeiro, 2004.

COLOMER TERESA. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2020b.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2019.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020a.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GONZAGA, Pedro. **A poética da minificação: Dalton Trevisan e as ministórias de Ah, é?**. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 117, 2007. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=130194. Acesso em: 05 de jun. de 2021.

KARLO-GOMES, Geam.; ARAÚJO, Peterson Martins Alves. "O Letramento Literário no Contexto Curricular Brasileiro". Entrevista com Rildo Cosson. **Revista da Anpoll, [S. l.]**, v. 51, n. 1, p. 194–200, 2020. DOI: 10.18309/anp.v51i1.1281. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1281>. Acesso em: 14 jun. 2021.

KRIPKA, Rosana Maria L.; SCHELLER Morgana; BONOTTO, Danusa de L. "Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. Investigação Qualitativa em Educação" In: **Atas CIAIQ**. V. 2. p. 243 – 247, 2015. Disponível

em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252>. Acesso em: 05 de jun. de 2021.

LAJOLO, Marisa. **Literatura ontem, hoje e amanhã**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

RAMOS, Pena Élide Ghiotto Tuão Ramos; MARTINS, Analice de Oliveira. "Reflexões sobre a rede social Instagram: do aplicativo à textualidade". In: **Revista de Literatura, Linguística, Educação e Artes**. Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 117-133, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/1807-9288.2018v14n2p117/38182>. Acesso em: 05 de jun. de 2021.

ROJO, Roxane. **Letramento múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SACRAMENTO, Renata Caroline R.; SANTOS, Sheila Vieira dos; SILVA, Andréa Maria da; KARLO-GOMES Geam. **Cadernos da Fucamp**. Monte Carmelo, v.20, n.46, p.39-60, 2021. Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/2448>. Acesso em: 14 jun. 2021.

SANTANA, Camila Lima Santana e; SALES, Kathia Marise Borges. "Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia covid-19". **Interfaces científicas**. Aracaju, v. 10, n. 1. p. 75-92, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9181>. Acesso em: 05 de jun. de 2021.

SANTOS, Júlio César de Carvalho. **O gênero miniconto em atividades de leitura**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté. São Paulo, p. 93. 2018. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/956>. Acesso em: 05 de jun. de 2021.

SANTOS, Júlio César de Carvalho; Moraes, Vânia de. "Os aspectos sociocomunicativos, composicionais e dialógicos do gênero miniconto". In: **Polifonia**. Cuiabá, v.26, n.41, p.61-83, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/7295>. Acesso em: 05 de jun. de 2021.

SOARES, Magda. "Leitura e democracia cultural". In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (org.). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 17-32.

Recebido em: 15/06/2021

Aprovado em: 15/07/2021

Publicado em: 12/08/2021