



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)**  
**INSTITUTO DE LETRAS – IL**  
**DEPTO. DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS – LIP**

**JESSICA OLIVEIRA CARVALHO**

**CICLO DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA LEITURA E ESCRITA**  
**DE CONTOS E MINICONTOS NA EJA:**  
**TRABALHANDO COM CONCEIÇÃO EVARISTO**

**Brasília**

**2024**

**JESSICA OLIVEIRA CARVALHO**

**CICLO DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA LEITURA E ESCRITA DE CONTOS  
E MINICONTOS NA EJA:  
TRABALHANDO COM CONCEIÇÃO EVARISTO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras Língua Portuguesa e Respectiva Licenciatura.

Orientador(a): Profa. Dra. Edna Cristina Muniz da Silva

**Brasília  
2024**

### CIP - Catalogação na Publicação

0331c Oliveira Carvalho, Jessica.  
Ciclo de ensino-aprendizagem para leitura e escrita de contos e minicontos na EJA: Trabalhando com Conceição Evaristo / Jessica Oliveira Carvalho; orientador Edna Cristina Muniz da Silva. -- Brasília, 2024.  
39 p.

Monografia (Graduação - Letras Língua Portuguesa e Respectiva Licenciatura) -- Universidade de Brasília, 2024.

1. Ciclo de ensino-aprendizagem. 2. Conto. 3. Miniconto. 4. Abordagem sistêmico-funcional. 5. Conceição Evaristo. I. Muniz da Silva, Edna Cristina, orient. II. Título.

**JESSICA OLIVEIRA CARVALHO**

**CICLO DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA LEITURA E ESCRITA DE CONTOS  
E MINICONTOS NA EJA:  
TRABALHANDO COM CONCEIÇÃO EVARISTO**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Departamento de  
Linguística, Português e Línguas  
Clássicas da Universidade de Brasília  
como requisito parcial para obtenção do  
título de Licenciada em Letras Língua  
Portuguesa e Respectiva Licenciatura.

**Data da aprovação:** 19 / 09 / 2024



---

Profª. Dra. Edna Cristina Muniz da Silva — Orientadora  
Doutora em Linguística  
Professora do LIP/IL/UnB

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por me proporcionar oportunidades de estudos e, principalmente, pessoas que me impulsionaram e ajudaram a continuar nessa trajetória.

Aos meus pais, Glória e Euclides, pelo amor, lar e cuidado desde sempre. Por continuarem me apoiando a cada decisão tomada, torcendo pelas minhas conquistas e sucesso.

Às minhas irmãs, Júlia e Kamila, pela parceria, amizade e apoio em todos os momentos.

À minha orientadora, Edna Cristina, por confiar nesta proposta e aceitar me orientar, prestando todo o auxílio durante o desenvolvimento deste trabalho.

À Universidade de Brasília, por continuar me proporcionando cada vez mais aprendizados e conhecimentos.

## **RESUMO**

Tendo em vista a necessidade de alunos mais ativos e engajados na sala de aula, o objetivo deste trabalho é propor um ciclo de ensino-aprendizagem, fundamentado na metodologia ativa, para leitura e escrita de contos (e, conseqüentemente, de miniconto) ao 2º ano do ensino médio da EJA, utilizando como objeto principal de estudo o conto *Maria*, de Conceição Evaristo. Seguindo o currículo em movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) para a EJA e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e com fundamento na metodologia do programa *Reading to Learn* (Rose e Martin, 2012 *apud* Muniz da Silva, 2015), foram elaboradas diversas atividades visando à aprendizagem progressiva da leitura e escrita autônomas de textos, sendo elas distribuídas em três níveis e nove etapas estratégicas. Além disso, para contextualização, foram exploradas as teorias do conto (Gotlib, 2006) e do miniconto (Bueno, 2021), bem como a dos gêneros da abordagem sistêmico-funcional (Rose e Martin, 2008 *apud* Fuzer, Gerhardt e Weber, 2017) de modo a auxiliar o aluno no entendimento das fases e etapas do conto durante as atividades propostas. Conclui-se que este ciclo de ensino-aprendizagem, combinado à metodologia ativa e textos literários críticos, pode ser bastante efetivo na internalização e concretização do conhecimento de forma contínua, proporcionando a aplicação dos conceitos aprendidos e o estímulo à reflexão sobre questões sociais pelos alunos.

**Palavras-chave:** Ciclo de ensino-aprendizagem. Conto. Miniconto. Abordagem sistêmico-funcional. Conceição Evaristo.

## **ABSTRACT**

In view of the need for more active and engaged students in class, this final project proposes a teaching-learning cycle, based on active methodologies, for reading and writing short stories (and, consequently, short-short stories) to Brazilian students of the second year of high school in the Youth and Adults Education (EJA, in Brazil), using as the main object of study the short story *Maria*, by the Brazilian author Conceição Evaristo. Following the Federal District State Education Secretariat (SEEDF)'s curriculum for the EJA and the Brazilian Common Core Curriculum (BNCC), and based on the methodology of the Reading to Learn program (Rose & Martin, 2012, as cited in Muniz da Silva, 2015), several activities were developed aiming at the progressive learning of autonomous reading and writing; those were strategically distributed in three levels and nine stages. In addition, for contextualization, the theories of the short story (Gotlib, 2006) and the short-short story (Bueno, 2021) were explored, as well as that of the systemic-functional approach to genres (Rose e Martin, 2008, as cited in Fuzer, Gerhardt e Weber, 2017), in order to assist the students in understanding the phases and stages of the short story during the proposed activities. We conclude that this teaching-learning cycle, combined with active methodologies and critical literary texts, can be highly effective to the continuous internalization and achievement of higher knowledge levels, providing the application of the learned concepts and encouraging students to reflect on social matters.

**Keywords:** Teaching-learning cycle. Short story. Short-short story. Systemic-Functional approach. Conceição Evaristo.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
1.1. Objetivo geral.....	10
1.2. Objetivos específicos .....	10
1.3. Justificativa .....	11
<b>2. Pressupostos teórico-metodológicos .....</b>	<b>16</b>
2.1. Conto.....	16
<b>2.1.1. Maria (da Conceição Evaristo) .....</b>	<b>19</b>
2.2. Miniconto.....	21
2.3. <i>Reading to Learn</i> (Ler para Aprender) .....	24
<b>3. Metodologia: Ciclo de ensino-aprendizagem.....</b>	<b>27</b>
<b>4. Análise.....</b>	<b>32</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>34</b>
<b>6. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>36</b>
<b>7. ANEXOS.....</b>	<b>38</b>



## 1. INTRODUÇÃO

Desde que a educação básica pública e de qualidade foi inserida na nossa Constituição Federal como “direito de todos e dever do Estado e da família” (artigo 205), iniciou-se (e continua-se) um processo de definições e construções de modelos e práticas educacionais diversos, aos quais muitos docentes aderem e que são por eles aplicados e adaptados em sala de aula. Contudo, com as mudanças e novidades de cada época, surgem novas necessidades e demandas que exigem a flexibilidade dos atores educacionais envolvidos. Hoje, era tão tecnológica e científica, percebe-se uma urgência ainda maior de “atualização” das metodologias e práticas educacionais que, muitas vezes, já não abarcam ou suprem as necessidades, dificuldades e individualidades dos alunos, nem as demandas do mundo em geral.

Considerando não apenas as experiências vividas em sala de aula – como aluna da educação básica e estagiária de Língua Portuguesa no ensino fundamental (7º ano) e na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) de ensino médio –, mas também as discussões realizadas em diversas matérias na universidade sobre as lacunas existentes no processo de ensino-aprendizagem, tem-se nítida a necessidade de docentes com abordagens e metodologias cada vez mais ativas que tragam os alunos ao papel de construtor do seu próprio aprendizado, e não como personagem passivo em aulas expositivas.

Nessa linha de pensamento, rebuscando essa necessidade de metodologias centradas no aluno ativo, é inevitável a reflexão de que, ao mesmo tempo que, como licenciandos e futuros docentes, identificamos os empecilhos dessa passividade do aluno em sala de aula, deve-se reconhecer que essa nova abordagem não é simples e rápida, no sentido de que é uma luta contínua contra um sistema cujos diversos participantes muitas vezes já estão habituados a práticas ultrapassadas e resistem a inovações. Contudo, e principalmente por esse motivo, é preciso reconhecer, na contramão, que alguém precisa contribuir para os primeiros passos rumo à mudança e (r)evolução do sistema.

Neste trabalho, focaliza-se essa perspectiva do aluno mais atuante na própria aprendizagem no âmbito da EJA – modalidade observada no Estágio Supervisionado 2 –, cujo público-alvo, definitivamente, beneficia-se da metodologia mais ativa e interativa quando se ressalta a ideia de “vivências” (de grande valia para textos narrativos). Contudo, problematiza-se a realidade de que cada turma de EJA é constituída de alunos com níveis de conhecimentos diferentes e, frequentemente, abaixo daqueles estabelecidos nas diretrizes curriculares para

cada etapa dessa modalidade. Sendo assim, sabe-se que é necessária uma adaptação às demandas de cada turma de acordo com o observado.

Pensando pelo aspecto das realidades singulares desse público (diferenças de idade, níveis de conhecimento, dificuldades de aprendizagem etc.), propõe-se um ciclo de ensino-aprendizagem focado no 2º ano do ensino médio da EJA – visto ser a etapa da EJA cujo currículo em movimento da SEEDF traz como conteúdo a leitura, escrita e reescrita de textos narrativos (contos, neste caso) –, trabalhando concomitantemente questões sociais. Esta proposta tem como principal fundamento a metodologia de Rose e Martin (2012) e Rose (2013), denominada *Reading to Learn* (Ler para Aprender), que, conforme explica Muniz da Silva (2015):

constitui-se de nove conjuntos de estratégias, organizadas em três níveis de suporte para as atividades de leitura e produção de textos. No nível 1, há preparação para a leitura, construção conjunta e construção individual. No nível 2, leitura detalhada, reescrita conjunta e reescrita individual. No nível 3, construção do período, ortografia e escrita do período (...).

Assim, o ciclo será destinado ao ensino (tendo em mente a priorização do aluno como ativo em seu próprio aprendizado e do professor como orientador) desse gênero textual e, conseqüentemente, do miniconto, com tarefas que perpassam uma literatura que permita a integração entre leitura e escrita de um gênero ao outro (o que será mais bem detalhado na seção Metodologia), além de reflexão e crítica social.

Conto e miniconto são classificados como narrativas, no sentido de que, como explicado em *Teoria da Literatura II*<sup>1</sup>: “Contar histórias é uma necessidade humana, uma forma de comunicar aos nossos pares as experiências vivenciadas. [...] Nessas histórias cotidianas, há alguns elementos que não podem faltar: o enredo, as personagens, o espaço no qual a história acontece etc.” O miniconto, como um “subgênero” do conto, tem sido bastante estudado nos últimos anos (considerando trabalhos/obras disponíveis sobre o assunto), devido, entre outras características, à sua forma mais curta, concisa, de no máximo duas páginas, às vezes de uma frase ou um parágrafo, se comparado ao conto. Como explica Bueno (2021, p. 33), “os minicontos são produções que conquistaram grande popularidade na contemporaneidade e, graças às novas tecnologias, podem ser encontrados em profusão na internet. São narrativas que incorporam o mundo urbano, veloz, saturado e hiperconectado no qual vivemos”.

---

<sup>1</sup> SILVA, Pedro. **Teoria da literatura II** (Biblioteca Universitária Pearson). 1. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014, p. 70.

Logo, tendo em vista principalmente essas marcas ligadas à comunicação cotidiana, vivências, atualidade e críticas sociais, considera-se, neste trabalho, que o conto e seu subgênero são fontes produtivas para atividades e tarefas do ciclo de ensino-aprendizagem a ser aplicado com os estudantes de EJA, especificamente quando se trata da aprendizagem de leitura e escrita constantes do currículo dessa modalidade e delas como possibilitadoras da ascensão cognitiva e social desse público.

### **1.1. Objetivo geral**

O objetivo deste trabalho é elaborar um ciclo de ensino-aprendizagem que proporcione – tendo como motivação a realidade do 2º ano do ensino médio da EJA observada no Estágio 2 – a prática de leitura e escrita de contos e minicontos, bem como o estudo das respectivas teorias, a partir de tarefas aplicadas aos estudantes, contribuindo para que aprofundem seus conhecimentos sobre os gêneros (e, conseqüentemente, sobre crítica), no nível de conteúdo, e possam utilizá-los fora do ambiente escolar, no nível social, além de difundir a literatura e sua importância como um direito de todos.

### **1.2. Objetivos específicos**

Pensando em três ou mais aulas sequenciais para cada um dos três níveis do ciclo de ensino-aprendizagem, o primeiro será realizado voltado à introdução do assunto, trabalhando leitura e escrita. Nas primeiras aulas, apoiando-se em perguntas feitas aos estudantes para “mapear” o conhecimento prévio dos alunos e atentando-se às suas respostas, o objetivo é que os alunos relembrem e fixem conceitos, características e demais informações e, nas respostas, explique-os e descreva-os ao docente, praticando a oralidade. A partir disso e da análise conjunta do conto escolhido (*Maria*<sup>2</sup>, de Conceição Evaristo), serão aprofundados os conceitos e as características desse gênero textual, abordando complementarmente a problemática de gênero textual híbrido (vide Justificativa). Para a escrita, praticarão o desenvolvimento de novos textos com base no mesmo conto e apoio audiovisual, de forma que se utilizem do conhecimento em progresso e da criatividade.

No segundo nível, serão lidos e analisados trechos específicos do conto *Maria*, de Conceição Evaristo, para identificação e conceituação das etapas e fases desse gênero narrativo, de forma que os alunos continuem a prática da leitura e oralidade. Tais etapas e fases serão

---

<sup>2</sup> Da coletânea de 15 contos *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, *Maria* aborda a realidade da população negra, a violência contra a mulher negra, o espaço socioeconômico ocupado por essa população, as desigualdades sociais, a criminalidade, entre outros assuntos.

novamente trabalhadas na escrita, a partir do mesmo conto, numa dinâmica em que os alunos deverão transformar trecho do conto que faz parte de determinada etapa em outra etapa, de modo que fixem e pratiquem as características base de cada etapa e fase. Por último, a partir de 10 minicontos escolhidos de *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século*<sup>3</sup>, a ser lido por eles em voz alta, será proporcionada análise e comparação de miniconto com os conceitos introduzidos sobre conto, para compartilhamento de reflexões e pensamentos. Em seguida, será proposta a produção de um conto a partir do miniconto, no qual o aluno desenvolverá conhecimentos aprendidos/compartilhados até o momento, associados a tema social que queiram tratar no texto.

No terceiro nível, combinando a prática da oralidade e da escrita, será proposta a análise de períodos de textos aleatórios produzidos pelos alunos no Nível 2, em que trios irão responder em voz alta elementos gramaticais, presentes nos períodos escolhidos, perguntados pelo professor. Após tal dinâmica, deverão reconstituir períodos escolhidos por outro trio com novas formas sintáticas (conforme o assunto gramatical em estudo). Em outra dinâmica, haverá revezamento entre dois alunos, em que um lerá períodos do seu conto produzido no Nível 1 e outro deverá escolher palavras desses períodos para classificar quanto a aspectos gramaticais em estudo e acentuação. Por fim, será proposta a escrita de períodos com temas de interesse dos alunos (de acordo com os níveis estudados) e classificação dos elementos morfossintáticos por outro aluno. Na seção Metodologia, será mais bem detalhado cada nível e dinâmica.

Em suma, os objetivos percorridos visam proporcionar aos alunos da EJA (terceiro segmento, 2ª etapa) a teoria e a prática da leitura e da escrita engajadas e ativas, de forma que possam utilizar de suas próprias vivências e conhecimento de mundo (com foco na abordagem da literatura brasileira de crítica social) durante cada dinâmica proposta, aprofundando conhecimentos prévios e novos por meio do leque de possibilidades de aprendizagem propiciadas pela metodologia ativa em sala de aula (e em casa).

### **1.3. Justificativa**

Durante a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso da minha primeira graduação (Letras Tradução Inglês), apontou-se uma problemática indicada como futuro objeto de estudo, a saber, a (in)definição do gênero textual. Quer dizer, há textos (por vezes, considerados híbridos) que permeiam vários gêneros ao mesmo tempo, sendo complexos e não

---

<sup>3</sup> Inspirado em um miniconto famoso (“Quando acordou, o dinossauro ainda estava lá.”, de Augusto Monterroso), Freire cria essa antologia com cem minicontos, de até 50 letras (sem contar título), de cem autores brasileiros, que possibilitam reflexões e discussões sobre sociedade e atualidades.

necessariamente definidos dentro de uma só categoria, que foi o caso do livro abordado no trabalho (*Não se esqueçam da rosa*, de Giselda Laporta Nicolelis, 21ª versão, 2009). Essa versão não possuía definição de gênero na ficha catalográfica e tinha características entre conto e novela. Atualmente, já há conteúdo em *site*<sup>4</sup> que o define como novela.

Dessas ponderações e do interesse pelo gênero (motivador do meu gosto pessoal por contos), refletiu-se, para este projeto, sobre trabalhar novamente com conto, porém por meio de uma proposta de ciclo de ensino-aprendizagem focado especificamente nesse gênero e seu subgênero miniconto, voltando-se ao Terceiro Segmento (2ª etapa) da EJA observado no Estágio 2, de modo que, eventualmente, possa ser abordada essa problemática tanto em sala de aula quanto neste trabalho.

Isso porque, primeiramente, o público dessa modalidade da educação básica, conforme o *Currículo em Movimento da Educação Básica Educação de Jovens e Adultos*<sup>5</sup>, é formado por “sujeitos de saberes constituídos nas experiências vividas/vivas” (Distrito Federal, 2013, p. 9), experiências essas que, considerando a realidade individual e, logo, diversificada desse público, “requer[em] um currículo que dialogue com as singularidades da pessoa jovem, adulta ou idosa e que incorpore as especificidades e diversidades presentes no universo desses sujeitos, considerando suas origens, culturas, saberes, conhecimentos e projetos de vida” (*ibid*).

Segundo porque, partindo dessas premissas e tendo como referência o conteúdo constante do mencionado Currículo, tal assunto permitiria a esses estudantes explorarem e discutirem suas vivências e conhecimentos como ponto de partida para a prática individual, mas também interativa, durante as tarefas de aprendizagem desse gênero específico. Sistematizando melhor, seria possível abordar, trabalhando de perto o engajamento dos alunos, os seguintes conteúdos/habilidades (específicos ou gerais) estabelecidos no Currículo da EJA e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.coletivoleitor.com.br/nossos-livros/nao-se-esquecam-da-rosa/> Acesso em: 19 abril 2024.

<sup>5</sup> DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento: Educação de Jovens e Adultos** (Versão para Validação). Livro 7. Brasília: SEEDF, 2013.

**Quadro 1: Conteúdos e habilidades – 2º ano do ensino médio da EJA**

	<b>Objetivos Gerais</b>	<b>Conteúdos/Habilidades</b>
<b>Currículo EJA (p. 110, 111 e 112)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empregar a linguagem para estruturar experiências.</li> <li>• Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.</li> <li>• Compreender, interpretar, analisar e produzir diferentes gêneros textuais pertinentes às temáticas de cultura, mundo do trabalho e tecnologias.</li> <li>• Aperfeiçoar a leitura em voz alta, ponderando a entonação, a pontuação e a ênfase no proferir do texto.</li> </ul>	Leitura, escrita e reescrita de textos narrativos (contos).
<b>BNCC</b>	Diversificar, ao longo do Ensino Médio, produções das culturas juvenis contemporâneas [...] minicontos, [...] contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas etc.) que possam aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil.	Práticas de leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica: <b>(EM13LP01)</b> Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.

		<p><b>(EM13LP06)</b> Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.</p> <p><b>(EM13LP20)</b> Compartilhar gostos, interesses, práticas culturais, temas/problemas/questões que despertam maior interesse ou preocupação, respeitando e valorizando diferenças, como forma de identificar afinidades e interesses comuns, como também de organizar e/ou participar de grupos, clubes, oficinas e afins.</p> <p><b>(EM13LP49)</b> Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários [conto] para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.</p> <p><b>(EM13LP51)</b> Analisar obras significativas da literatura brasileira [...], com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos), considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos</p>
--	--	--

		<p>estéticos e culturais etc.) e o modo como elas dialogam com o presente.</p> <p><b>(EM13LP54)</b> Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, <i>fanfics</i>, fanclipes etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.</p>
--	--	--

Fonte: Elaboração própria, com base no Currículo em Movimento da EJA e na BNCC.



Terceiro porque, pesquisando as teorias já lidas ou indicadas em outras matérias de literatura, deparei-me com o livro *Ler, escrever e analisar a língua a partir de gêneros textuais*, das autoras Köche e Marinello<sup>6</sup>, que trata do gênero miniconto de forma bastante didática, com conteúdo que proporcionou pensar e pesquisar outras fontes para o tema em estudo, além de poder ser utilizado como material complementar aos coletados para as aulas propostas. Conforme explicam as autoras, minicontos são textos em prosa, mais condensados do que o conto (que pode ser mais extenso), com enredos com “poucas personagens e número reduzido de ações, que ocorrem em tempo e espaço limitados”. Assim, da mesma forma que um conto, possibilitam aos estudantes do EJA a aprendizagem e prática da leitura e escrita de textos maiores, em nível de conto.

## 2. Pressupostos teórico-metodológicos

### 2.1. Conto

Durante a regência no estágio supervisionado, houve momento na aula, ao iniciar a conceituação de conto, em que utilizei a expressão “Quem conta um conto aumenta um ponto...”, também citada no vídeo de apoio utilizado no Nível 1, para incitar os alunos à reflexão. Por que utilizamos essa expressão? Qual o objetivo do falante ao usá-la? A ideia era discutir essa dinamicidade da língua e da capacidade linguística do falante de, ao contar ou narrar histórias, adicionar detalhes ou utilizar-se de “exageros” para torná-las mais interessantes e atraentes para o ouvinte. Esses exageros e invenções, que muitas vezes complementam a história, podem tornar o conto fantasioso e fictício, contribuindo para que um simples relato de acontecimentos reais se torne um novo gênero, como, por exemplo, o conto.

Segundo Nádía Gotlib (2006, p. 6), em sua obra *Teoria do conto*, a origem do conto está atrelada à necessidade humana de contar, narrar, descrever situações reais ou fictícias:

Embora o início do contar história seja impossível de se localizar e permaneça como hipótese que nos leva aos tempos remotíssimos, ainda não marcados pela tradição escrita, há fases de evolução dos modos de se contarem histórias. Para alguns, os contos egípcios – *Os contos dos mágicos* – são os mais antigos: devem ter aparecido por volta de 4.000 anos antes de Cristo. Enumerar as fases da evolução do conto seria percorrer a nossa própria história, a história de nossa cultura, detectando os momentos da escrita que a representam. O da história de Caim e Abel, da *Bíblia*, por exemplo. Ou os textos literários do mundo clássico greco-latino: as várias histórias que existem na *Iliada* e na *Odisséia*, de Homero. E chegam os contos do Oriente: a *Panchatantra* (VI aC), em sânscrito, ganha tradução árabe (VII dC) e inglesa (XVI dC); e as *Mil e*

---

<sup>6</sup> KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. **Ler, escrever e analisar a língua a partir de gêneros textuais** [edição digital]. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

*uma noites* circulam da Pérsia (século X) para o Egito (século XII) e para toda a Europa (século XVIII).

Ou seja, desde os primórdios da nossa história, usamos recursos de comunicação que se enquadram no gênero narrativo. Da experiência em sala de aula, por exemplo, foi perceptível a facilidade dos alunos de narrar situações diversas do seu dia a dia, em contraponto à carência de domínio em matérias mais atreladas à gramática. Esse aspecto, na verdade, pareceu-me surgir como uma oportunidade de trabalhar com eles a partir de “recursos” que, como indivíduos sociais com necessidade de comunicação, de certa forma, detinham e já estavam familiarizados, proporcionando maior desenvoltura nas atividades propostas e nos exercícios de criatividade. Partindo do que já possuem – a capacidade de exposição na oralidade –, é possível trabalhar com o que têm dificuldade (a transposição da oralidade à escrita (fictícia) e, concomitantemente, o uso da gramática).

Contudo, mesmo sendo um gênero considerado inerente à humanidade e à socialização, não é tarefa simples conceituá-lo. Na mesma obra<sup>7</sup>, Gotlib explica, entre vários pormenores, algumas complexidades que permeiam o conto, a iniciar por sua (in)definição e (des)forma. Há certa dicotomia entre autores que defendem uma “fórmula” do que se encontra no conteúdo de um conto e aqueles que não necessariamente acreditam num enquadramento, mas sim no leque de possibilidades que ele proporciona a quem o escreve. Como exemplifica a autora, enquanto o “uruguaio Horacio Quiroga [...] apresenta normas de como se escrever um bom conto e, conseqüentemente, postula o que um bom conto deve ter” (Gotlib, 2006, p. 9), Mário de Andrade defende que “sempre será conto aquilo que seu autor batizou com o nome de conto” (*ibid*).

Já Júlio Cortázar, outro autor citado por Gotlib, ao tratar da problemática do conto, critica que “ninguém pode pretender que só se devam escrever contos após serem conhecidas suas leis. Em primeiro lugar, não há tais leis; no máximo cabe falar de pontos de vista, de certas constantes que dão uma estrutura a esse gênero tão pouco classificável” (2006, p. 150). Ao mesmo tempo, contudo, explica que comumente se compara o conto ao romance para entendê-lo<sup>8</sup>, de modo que o primeiro “parte da noção de limite [...] físico, de tal modo que, na França, quando um conto ultrapassa as vinte páginas, toma já o nome de *nouvelle*”, enquanto o segundo não tem limites, a não ser o “esgotamento da matéria romanceada”. Da analogia de que um

---

<sup>7</sup> GOTLIB, Nádia Batella. **Teoria do conto**. 11.ed. São Paulo: Editora Ática, 2006. 95 p.

<sup>8</sup> Pensando no contexto escolar e em experiência própria, o conto normalmente é tratado como um romance de menor extensão, com menos personagens, tempos, espaços e conflitos.

romance está para um filme, assim como um conto está para a fotografia, e comparando o contista a um fotógrafo, Cortázar discorre que:

[...] o fotógrafo ou o contista sentem necessidade de escolher e limitar uma imagem ou um acontecimento que sejam *significativos*, que não só valham por si mesmos, mas também sejam capazes de atuar no espectador ou no leitor como uma espécie de abertura, de fermento que projete a inteligência e a sensibilidade em direção a algo que vai muito além do argumento visual ou literário contido na foto ou no conto.

Ou seja, o elemento significativo do conto tem por ferramenta sua curta extensão para, apesar dela, transcender para algo maior durante e após a leitura. Além disso, Cortázar traz outros aspectos importantes do conto: tempo e espaços condensados e profundidade e tensão “desde as primeiras palavras ou desde as primeiras cenas” (*ibid*, p. 152), que juntas aos acontecimentos significativos (de tema real ou fictício) traçam uma estrutura do conto “bem realizado” – com tratamento literário e técnica adequados para que capte a atenção do leitor e seja único, inesquecível e atemporal. Para Cortázar, o “tema” de um bom conto “é sempre excepcional” (*ibid*, p. 154), quer dizer, de uma qualidade que não só atraia o leitor, mas lhe proporcione sentir empatia, se identificar e se emocionar; tema que seja como “um sol, um astro em torno do qual gira um sistema planetário de que muitas vezes não se tinha consciência até que o contista, astrônomo de palavras, nos revela sua existência” (*ibid*). Essa excepcionalidade, que pode ser mesmo ordinária, é o que faz com que o conto perdure por épocas diferentes e, ainda assim, “palpitando em nós”.

Em contraponto, o autor chama atenção ao fato de que nenhum tema é integralmente significativo, no sentido de que cada escritor e leitor terá para si gostos e interesses diferentes que, conseqüentemente, farão com que temas relevantes para uns não sejam tão significativos para outros. Contudo, a essência dessa significação pode ser atingida ao se pensar que, da mesma forma que um tema pode causar reação íntima no escritor, o conto escrito por ele com esse tema também pode cativar o leitor; nas palavras de Cortázar, “todo conto é assim predeterminado pela aura, pela fascinação irresistível que o tema cria no seu criador” (*ibid*, p. 156). O conto *Maria*, por exemplo, me conquistou principalmente enquanto leitora de origem pobre, que cresceu vendo várias Marias, na família e nos vários contextos de convivência, que já passaram por situações muito próximas da contada no enredo ou que, como refletimos durante a leitura, poderiam facilmente viver uma situação tão violenta e desumanizante na sociedade em que vivem (quer dizer, que perdura há séculos).

Ainda sobre a teoria do conto, agora da perspectiva de Poe (para muitos “o pai do conto”), Gotlib explica como a unidade de efeito desse gênero é o mais importante para esse

autor, de modo que “(...) no conto breve, o autor é capaz de realizar a plenitude de sua intenção, seja ela qual for. Durante a hora da leitura atenta, a alma do leitor está sob o controle do escritor. Não há nenhuma influência externa ou extrínseca que resulte de cansaço ou interrupção (Poe, 1842 *apud* Gotlib, 2006, p. 20).” Isto é, essa unidade de efeito da leitura do conto no leitor deve se dar de forma intensa e ininterrupta “de uma só assentada”, o que para o romance não seria possível devido à sua extensão, demandando paradas constantes que impactam a força dessa totalidade que só poderia ser alcançada pelo conto, se “bem realizado”. Já para Tchekhov (1966 *apud* Gotlib, 2006, p. 24), uma boa estória ou conto deve ter brevidade, algo novo, clareza, força e compactação. O texto deve ser claro, para que o leitor entenda imediatamente a mensagem, forte o suficiente para manter sua atenção e compacto, evitando detalhes excessivos que possam desorientá-lo. A objetividade é crucial, pois quanto mais objetiva for a narrativa, mais impactante será.

Com essas três perspectivas, já se pode confirmar, de certa forma, a natureza híbrida do conto como gênero textual, o que o torna mais complexo e multifacetado quando se consideram as diversas características e exigências a depender de cada teórico, que o analisa a partir da própria experiência e formação literária. Assim, nas poéticas palavras de Gotlib (2006, p. 45):

[...] cada conto traz um compromisso selado com sua origem: a da estória. E com o modo de se contar a estória: é uma forma breve. E com o modo pelo qual se constrói este seu jeito de ser, economizando meios narrativos, mediante contração de impulsos, condensação de recursos, tensão das fibras do narrar.

[...] parece que as tentativas de se buscar um elemento comum aos contos para além do *simples contar estórias*, que o liga a sua tradição antiga, tendem também a se desdobrar, tal qual sua antiga tradição, em quase tantas quantos são os contos que se contam.

O que faz também, de cada conto, um caso... teórico.

### **2.1.1. Maria (da Conceição Evaristo)**

Conceição Evaristo é uma das vozes femininas negras mais significativas da literatura contemporânea brasileira, de uma escrita marcada pela representatividade e crítica social, abordando temas fundamentais e produtivos para estudo e reflexão na escola e na academia – entre os quais a valorização da mulher, o racismo e a desigualdade social. Da sua autobiografia<sup>9</sup>, a autora mineira, de Belo Horizonte, poeticamente nos conta:

Gosto, entretanto, de enfatizar, não nasci rodeada de livros, do tempo/espço aprendi desde criança a colher palavras. A nossa casa vazia de bens materiais era habitada por palavras. Mamãe contava, minha tia contava, meu tio velhinho contava, os vizinhos e amigos contavam. Tudo era narrado, tudo era motivo de prosa-poesia, afirmo

---

<sup>9</sup> Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo> Acesso em: 30 jul. 2024.

sempre. Entretanto, ainda asseguro que o mundo da leitura, o da palavra escrita, também me foi apresentado no interior de minha família que, embora constituída por pessoas em sua maioria apenas semi-alfabetizadas, todas eram seduzidas pela leitura e pela escrita. Tínhamos sempre em casa livros velhos, revistas, jornais. Lembro-me de nossos serões de leitura. Minha mãe ou minha tia a folhear conosco o material impresso e a traduzir as mensagens. E eu, na medida em que crescia e ganhava a competência da leitura, invertia os papéis, passei a ler para todos. Ali pelos meus onze anos, ganhei uma biblioteca inteira, a pública, quando uma das minhas tias se tornou servente daquela casa-tesouro, na Praça da Liberdade. Fiz dali a minha morada, o lugar onde eu buscava respostas para tudo. Escrevíamos também, bilhetes, anotações familiares, orações...

Nessa trajetória, em sua vida acadêmica, mais tarde (aos 44 anos) Evaristo se formou em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), tornando-se mestre em Literatura Brasileira (1996) e doutora em Literatura Comparada (2011), e praticou a docência na rede pública de ensino, de 1999 a 2011. Sua formação e experiência resultaram, assim, numa série de obras importantes que retratam o que ela chama de “escrevivência” – “Eu sempre tenho dito que a minha condição de mulher negra marca a minha escrita, de forma consciente inclusive. Faço opção por esses temas, por escrever dessa forma. Isso me marca como cidadã e me marca como escritora também — diz Conceição”<sup>10</sup>. Sua escrevivência é essa escrita que resulta das experiências de vida, das lutas e batalhas enquanto mulher negra e pobre, do dia a dia numa sociedade patriarcal, machista e racista, da necessidade de representar seu povo e denunciar injustiças.

Em *Maria*, objeto do ciclo de ensino-aprendizagem proposto, nos é contado um episódio realista na vida de uma mulher negra, mãe solo, pobre, que retorna do trabalho árduo e cansativo utilizando transporte público, com destino ao lar, onde é esperada pelos três filhos:

Maria estava parada há mais de meia hora no ponto de ônibus. Estava cansada de esperar. [...] Além do cansaço, a sacola estava pesada. No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta. O osso a patroa ia jogar fora. Estava feliz, apesar do cansaço. A gorjeta chegara numa hora boa. Os dois filhos menores estavam muito gripados. [...]

A narrativa segue com detalhes e lembranças de Maria, apresentando o primeiro conflito quando encontra no ônibus o pai de seu filho mais velho. Esse encontro é retratado pelo narrador com uma série de momentos vividos pelo ex-casal e da nostalgia sentida por Maria: “Da vida dos dois no barraco” (p. 42); “Da barriga enorme que todos diziam gêmeos, e da alegria dele” (p. 24). Repentinamente, inicia-se o clímax, momento de maior tensão – o

---

<sup>10</sup> CAZES, Leonardo. **Conceição Evaristo**: a literatura como arte da ‘escrevivência’. O Globo, Rio de Janeiro, 11 jul. 2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/livros/conceicao-evaristo-literatura-como-arte-da-escrevivencia-19682928>. Acesso em: 30 jul. 2024.

assalto no ônibus praticado pelo ex-companheiro e cúmplices, “[...] levantou rápido sacando a arma. Outro lá atrás gritou que era um assalto” (p. 43). E, numa reviravolta, Evaristo retrata a violência contra a mulher e a misoginia no evento mais impactante do enredo – Maria sendo injustamente acusada pelos passageiros, com xingamentos, de ser cúmplice dos assaltantes, culminando no seu trágico fim quando “alguém gritou: Lincha! Lincha! Lincha!...” (p. 44).

Em síntese, a narrativa destaca, assim, de forma vívida, o racismo, a desigualdade e a violência contra a mulher num contexto social em que parcela da população é historicamente invisibilizada e apagada. Representa-se, inicialmente, o contraste entre a vida de Maria enquanto mulher negra, mãe solo, pobre, que precisa se alimentar de restos de refeições, enquanto a sua patroa pode viver uma vida de festas e é servida por Maria. Posteriormente, há a Maria que é uma mulher com desejos e sentimentos amorosos por um homem com quem teve filho – momento em que a narrativa parece querer mostrar um suspiro de vida e humanidade em meio a tantos infortúnios. E, por fim, a realidade volta à tona com tamanha injustiça, violência, racismo e desumanidade, quando Maria passa pelo trágico pós-assalto.

Evaristo, então, construiu um conto de linguagem precisa e intensa, de enredo forte, brutal e envolvente, para ilustrar a luta e a resiliência da protagonista, *Maria*, como representante dos socialmente marginalizados, numa estória cujo desfecho é cruel, visto ser tão realista. Em sala de aula, esse conto proporcionaria discussões literárias e sociais importantes e necessárias, visto que a literatura de Evaristo é caracterizada por essa habilidade em mesclar elementos cotidianos de teor crítico-social profundo com uma escrita acessível aos leitores – neste caso, estudantes da EJA.

## **2.2. Miniconto**

Pensando na perspectiva do miniconto, também se enfrenta o desafio de defini-lo, visto que erroneamente se pode pensar que é apenas uma subcategoria ainda “mais curta” do conto. Na verdade, “os minicontos são textos que, segundo Casto (2002), poderiam assumir também múltiplas aparências e formas. Para a autora, o miniconto não seria um gênero totalmente novo nem totalmente velho, mas representaria a junção de diferentes *estilos, tradições e gêneros*” (Casto, 2002 *apud* Bueno, 2021, p. 33). Assim, ainda mais importante é entender a relação do miniconto com o conto enquanto aquele sendo derivado deste, principalmente para que não seja confundido com outros gêneros “breves e concisos (ditados, piadas, aforismos etc.)” (Bueno, 2021, p. 34).

A característica do miniconto é seu formato extremamente conciso, ainda mais que o conto, que exige uma grande habilidade narrativa para transmitir significados profundos em

poucas palavras. Apesar de parecer fácil, escrever um bom miniconto pode ser desafiador devido à necessidade de condensar uma narrativa completa em um espaço tão limitado e de forma mais intensa que o conto, que, como já discutido nesta seção, tem: unidade de efeito para Poe; significação, intensidade e tensão para Cortázar; brevidade, inovação, clareza, força e compactação para Tchekhov.

Historicamente, Bueno explica ainda que o miniconto ganha notoriedade no século XX, principalmente a partir da década de 60. Nesse contexto, o escritor hondurenho Augusto Monterroso se destaca com sua abordagem de temas sociais e políticos por meio de recursos satíricos, utilizando-se da estética minimalista – movimento de origem norte-americana que “foi realmente importante para o surgimento do miniconto contemporâneo” (Bueno, 2021, p. 38). Seu miniconto mais famoso, “O dinossauro”, é referencial quando se pesquisa sobre esse gênero, visto que foi revolucionária a criação de Monterroso de apenas sete palavras: “Quando acordou, o dinossauro ainda estava lá”.

No Brasil, não houve tantas produções quanto em outros países latino-americanos, mas, conforme explica Spalding (2012, p. 66-67, *apud* Bueno, 2021), “textos brevíssimos já estavam sendo produzidos por autores brasileiros desde o fim do século XIX e parece certo que a ‘valorização da concisão e da velocidade como valores poéticos [...] remetem, ainda, pelo menos aos modernos e modernistas [...]”. Entretanto, fato que impediu uma maior divulgação e reconhecimento do gênero foi que o que hoje já definimos como miniconto, naquela época ainda não era assim conhecido. Somente nos primeiros anos do século XXI que tal reconhecimento vai despontar, bem como a separação entre conceito de conto e miniconto.

Da literatura brasileira da época, Bueno ainda aponta as características de obras minimalistas por Machado de Assis, Oswald de Andrade e, mais ativamente, Dalton Trevisan, por exemplo. Este último foi essencial para o miniconto contemporâneo – “a concisão é um elemento constante em seus escritos e [...] a economia de recursos de linguagem é praticada pelo autor desde muito cedo” (Bueno, 2021, p. 39). Sua obra *Ah, é?* (1994), com 187 minificções:

[...] foi um divisor de águas e permitiu que o gênero miniconto se consolidasse e se popularizasse no Brasil, principalmente a partir da década de 1990. Com efeito, depois do lançamento de *Ah, é?* em 1994, muitos outros livros de minificções começaram a emergir no cenário literário nacional.

Logo, a partir desse propulsor, cada vez mais o miniconto vai aparecendo na literatura brasileira também por meio de outros autores, como Maria Lúcia Simões, Rodrigo Naves, Pólita Gonçalves, Carlos Herculano Lopes e Ítalo Moriconi, até chegar ao que se tem hoje com

a obra de Marcelino Freire – *Os cem menores contos brasileiros do século* –, utilizada no Nível 2 do ciclo de ensino-aprendizagem aqui proposto. Essa antologia, lançada em 2004 e organizada por Marcelino Freire, conta com cem exemplares inéditos desse gênero, contidos num projeto gráfico e título que, segundo Spalding (2008, p. 50), são bastante similares à antologia de Moriconi *Os cem melhores contos brasileiros do século*, como espécie de referência paródica. Nela, de forma descontraída, são divulgadas as “rápidas” histórias de até cinquenta letras, por cem autores, tratando com teor irônico e satírico diversas questões humanas (psicológicas) e críticas sociais enfrentadas no dia a dia, como, por exemplo, a autorreflexão e o abandono de filhos pelo pai.

Ao analisar essa antologia, a partir do miniconto de Henrique Schneider<sup>11</sup>, Bueno (2021, p. 71) aponta aspecto fundamental (com grifos nossos) dessas histórias que ajuda a justificar mais uma vez o uso desses minicontos com os alunos no ciclo de ensino-aprendizagem:

A microficcão de Schneider sem dúvidas é concisa, narrativa, exata, gera efeitos e, o mais importante, **está apinhada de aberturas e espaços em branco que devem ser preenchidos pelo leitor**. Seria correto alegar que o miniconto em questão foi deliberadamente elaborado para ser dúbio e incerto. **A narrativa unifrásica contém tantas brechas e indeterminações que se constitui como um prato cheio para a imaginação de quem a lê**. São tantas lacunas e tão poucas micropistas textuais que poderíamos afirmar que ao contrário das microficcões analisadas anteriormente, a criação de Schneider **oferece uma maior liberdade à criatividade do leitor, permitindo que ele interprete a história com base em conhecimentos muito mais íntimos e subjetivos e conforme suas visões particulares de mundo**.

Ou seja, o miniconto permite ao leitor uma “liberdade interpretativa” que, conseqüentemente, fará dele um construtor ativo da história, mesmo que em pensamento, reflexão ou discussão com colegas. Trabalhar com esse gênero, então, proporcionará aos diferentes alunos que usem nas atividades suas diferentes visões de mundo e conhecimento, visto que “as aberturas existentes no texto convidam o leitor à ação” (ibid), ação essa que deve ser um dos principais focos na sala de aula.

Por último, com essa contextualização e conceitualização de conto e miniconto, pode-se refletir sobre como “ensinar” gêneros que tanto em sua história quanto em exemplos da nossa literatura aparecem de formas tão diversas e, muitas vezes, tão característicos de seu próprio escritor? Enquanto futura docente, ao propor dinâmicas para aprendizagem desses gêneros, concluiu-se que é necessário fazer o aluno compreender não só essa linha tênue entre sua liberdade para escrever um conto/miniconto e aquilo que é “estruturalmente” e estilisticamente

---

<sup>11</sup> Heroísmo Inútil  
Quando soltou os pulsos, o trem já estava em cima.  
(Schneider, 2004).



considerado conto/miniconto em seu conceito mais básico e invariável, mas principalmente o que faz desses gêneros literaturas “excepcionais”, como nas palavras de Cortázar, e passíveis da leitura e interesse engajados tanto deles mesmos, enquanto alunos, como de outros leitores.

### **2.3. *Reading to Learn* (Ler para Aprender)**

Contextualizando o cenário prévio ao desenvolvimento do programa *Reading to Learn* (Rose e Martin, 2012), houve duas fases: a primeira com o *Writing Project* (Projeto de Escrita) e o *Language as Social Power* (Linguagem como Poder Social); a segunda com o *Write it Right* (Escreva Certo); focados, respectivamente, na “linguística funcional para a prática em sala de aula direcionado a crianças indígenas na Austrália” e na descrição dos “gêneros que os estudantes precisam aprender a ler e a escrever ao longo do currículo da escola secundária” (Gouveia, 2014; Rose; Martin, 2012 *apud* Muniz da Silva, 2015, p. 21). Já a terceira fase, referente ao programa Ler para Aprender, foco do ciclo deste trabalho, é creditado a pesquisadores, educadores e linguistas sistêmico-funcionais da Escola de Sydney<sup>12</sup> que elaboraram programas para “preparar todos os estudantes para lerem e escreverem autonomamente todos os textos previstos no currículo escolar, utilizando o que aprenderem através da leitura nas atividades de produção escrita” (*ibid*).

Nessa metodologia, o professor atua como guia e auxiliar na compreensão dos textos escolhidos para aprendizagem do conteúdo, formulando perguntas aos alunos de forma a lhes fornecer orientações explícitas após ouvir suas respostas; ou seja, o professor analisa as respostas dos alunos e as reformula com mais explicações e exemplos no intuito de que o conhecimento prévio deles, além de ser utilizado, seja expandido progressivamente por meio do aprimoramento das suas habilidades de, na leitura, decodificar palavras, identificar os elementos do gênero, deduzir significados e interpretar (também refletir); e de aplicá-las na escrita.

Conforme já introduzido, o Ler para Aprender utiliza estratégias de três níveis pensados pelos autores para a leitura e escrita autônomas de textos por parte dos alunos, as quais serão tomadas como modelo para o ciclo proposto: Nível 1 (Preparação para Leitura, Construção Conjunta e Escrita Independente); Nível 2 (Leitura Detalhada, Reescrita Conjunta e Reescrita Individual); e Nível 3 (Construção do Período, Pronúncia e Escrita do Período). Tais níveis devem ser planejados criteriosamente, utilizando-se de diversas atividades e textos modelo, e

---

<sup>12</sup> Conforme David Rose e James Martin (2012, p. 1), o termo “Escola de Sydney” foi cunhado em 1994 (por Green e Lee) para se referir ao trabalho com linguagem e educação que havia sido iniciado há mais de uma década na Universidade de Sidney no Departamento de Linguística (...) (tradução nossa).

pensados em torno dos eixos de Leitura, Oralidade e Produção textual conforme o nível escolar em que os alunos se encontram, visando à sua formação contínua como leitores e escritores “dos gêneros curriculares que precisam aprender ao longo da educação escolar” (*ibid*).

No Nível 1, na Preparação para Leitura, o professor analisa os conhecimentos prévios dos alunos ao introduzir e contextualizar o gênero de estudo passo a passo, por meio de leitura em voz alta de algum texto com eles (podendo utilizar recursos audiovisuais de apoio), familiarizando-os com a estrutura textual e aspectos linguísticos do gênero. Na Construção Conjunta, junto com o professor e relembrando aquilo que aprenderam na etapa anterior, os alunos criam texto (completo ou trecho) do gênero. Na Escrita Independente, cada aluno individualmente deve aplicar, numa criação autoral, os conceitos, estrutura e aspectos linguísticos aprendidos e consolidados nas duas fases anteriores.

No Nível 2, na etapa Leitura Detalhada, idealmente com o mesmo texto utilizado no Nível 1 e recursos multimodais de apoio, o professor trabalha passagem(ns) com os alunos para explicar etapas e fases do gênero, e estes devem se atentar e anotar aspectos linguísticos em cada uma, pensando em ideias para as próximas etapas de escrita. Na Reescrita Conjunta, novamente com o professor, a partir das próprias ideias (e daquelas sugeridas pelo professor) e entendimentos, os alunos reescrevem a(s) passagem(ns), mantendo o padrão de linguagem que analisaram na etapa anterior, visto que já são capazes de entender o processo de escrita e as características de cada etapa e fase e, assim, participar com engajamento. E na Reescrita Individual, os alunos criarão texto autoral do gênero, de modo que alunos mais avançados no conteúdo possam aproveitar para aplicar seu conhecimento como desejar, enquanto o professor pode ajudar alunos com mais dificuldades, dando suporte individual.

No Nível 3, nas etapas de Construção do Período, Pronúncia e Escrita do Período, serão focalizadas questões linguísticas mais específicas de ortografia, pronúncia e gramática conforme o conteúdo e gênero textual, o que não impede que também sejam trabalhadas com menos enfoque durante todo o ciclo nas etapas anteriores. A ideia é que o professor selecione períodos da(s) passagem(ns) da Leitura Detalhada e use dinâmicas para que os estudantes trabalhem detalhadamente, em grupos maiores ou menores, os aspectos do período – palavras soltas, suas funções em relação a outras, ortografia, pronúncia etc. – e, posteriormente, possam escrever seus próprios períodos.

Na prática, com a análise do texto *Maria*, em sala de aula com os estudantes, também serão utilizadas algumas contribuições da teoria de gêneros da abordagem sistêmico-funcional (Rose e Martin, 2012; Rose, 2013 *apud* Muniz da Silva, 2015) para explicar as fases e etapas da narrativa (no caso, conto e miniconto) para orientá-los na compreensão do texto:

[...] cada tipo de fase é um recurso da linguagem que desempenha uma função típica para engajar leitores à medida que as histórias se desenrolam, construindo seu campo de atividades, pessoas, coisas e lugares, evocando respostas emocionais ou ligando as histórias a experiências e interpretação de vida. (Martin; Rose, 2008 *apud* Muniz da Silva, 2015; Rose; Martin, 2012, p. 31).

Conforme explicam Rose e Martin (2008 *apud* Fuzer, Gerhardt e Weber, 2017), essas etapas são Orientação, Complicação, Avaliação e Resolução, e as fases Cenário, Descrição, Eventos, Efeito, Reação, Problema, Solução, Comentário e Reflexão, de modo que:

Cada gênero apresenta etapas, que são “componentes relativamente estáveis de sua organização” (algumas das quais são obrigatórias por caracterizarem o gênero) (MARTIN e ROSE, 2008, p. 82). Cada etapa pode se compor de fases, que são mais variáveis e podem ser exclusivas para um texto particular (MARTIN e ROSE, 2008, p. 82).

Nesse sentido, a Orientação é a etapa que geralmente detalha as fases de Cenário, Descrição e Eventos (contextualização, personagens, tempo, locais e acontecimentos). A etapa de Complicação comporta principalmente as fases de Problema, Efeito e Reação (com tensão, conflitos, comportamento e atitudes dos personagens, além de resultados), com consequentes Comentário, Cenário e Eventos. Já a etapa de Avaliação pode estar presente ou não com a fase de Reação (resultado comportamental ou atitudinal). Por fim, a etapa de Resolução apresenta as fases de Solução, Comentário e Reflexão, que equivalem à resolução do conflito ou liberação da tensão, possíveis comentários, avaliações e reflexões do narrador e/ou do(s) personagem(ns).

Para melhor visualização, seguem os Quadros 2 e 3 elaborados por Fuzer, Gerhardt e Weber (2017, p. 166 e 167):

**Quadro 2: Etapas e fases do gênero narrativa**

	Gênero	Propósito sociocomunicativo	Etapas	Fases
Estórias	Narrativa	Resolver uma complicação	• Orientação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cenário</li> <li>• Reação</li> <li>• Problema</li> </ul>
			• Complicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problema</li> <li>• Reação</li> <li>• Descrição</li> </ul>
			• Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reação</li> </ul>
			• Resolução	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cenário</li> <li>• Problema</li> <li>• Solução</li> </ul>

Fonte: Rose e Martin, 2008 *apud* Fuzer, Gerhardt e Weber, 2017, p. 79.

**Quadro 3: Fases e funções que constituem as etapas da narrativa**

FASES	FUNÇÕES
<b>Cenário</b>	Apresentação do contexto (identidade, atividades, lugares)
<b>Descrição</b>	Evocação do contexto (imagens sensoriais)
<b>Eventos</b>	Sucessão de eventos
<b>Efeito</b>	Resultado material
<b>Reação</b>	Resultado comportamental/atitudinal
<b>Problema</b>	Criação de tensão inesperada
<b>Solução</b>	Liberação da tensão inesperada
<b>Comentário</b>	Introdução de comentários do narrador
<b>Reflexão</b>	Introdução de pensamentos dos participantes

Fonte: Rose e Martin, 2008 *apud* Fuzer, Gerhardt e Weber, 2017, p. 82.

Na perspectiva dos pesquisadores da linguística sistêmico-funcional, após analisarem “as relações entre os elementos da narrativa e as funções léxico-gramaticais constitutivas das metafunções textual, interpessoal e ideacional da teoria sistêmico-funcional de Halliday (1994)” (Fuzer, Gerhardt e Weber, 2016, p. 166), as histórias geralmente têm em comum muitas das etapas e fases acima com o objetivo de entreter o leitor (por isso seus aspectos principais de conflito e clímax), mas não têm necessariamente uma estrutura fixa com cada etapa e fase atribuídas. *Maria*, por exemplo, não tem uma Resolução do conflito ou liberação total da tensão criada no clímax, ou Comentário especificamente vindo do narrador. Logo, para cada narrativa, é possível identificar etapas e fases diferentes, apesar das mais “estáveis”, uma vez que podem ser criadas com objetivos específicos para o enredo e o leitor.

Utilizando-se dessa teoria, então, e com as devidas estratégias de análise e prática, o docente estará ainda mais equipado para auxiliar estudantes a compreender como é ou pode ser formada a estrutura interna do conto; e mais importante, com dinâmicas que tragam esses alunos ao papel ativo, desenvolvendo habilidades não só para identificar cada fase e/ou etapa dentro dos textos disponibilizados e sugeridos para leitura e análise, mas também escrever textos autorais com domínio e qualidade.

### **3. Metodologia: Ciclo de ensino-aprendizagem**

Para atingir os objetivos já mencionados, será elaborado um ciclo de ensino-aprendizagem, visando à prática em sala de aula com turmas de 2º ano do ensino médio da EJA, para leitura e escrita de conto, tendo como base um conto brasileiro de autoria feminina – *Maria*, de Conceição Evaristo –, além de 10 minicontos da obra *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século*, de Marcelino Freire. Essas obras e autores contribuem, na atualidade, para a difusão da literatura brasileira como ferramenta de conhecimento do mundo, de identificação, de desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico, e de posicionamento e ação perante as realidades sociais.

Como explicado na Introdução, a realidade de cada turma de EJA é diferente, com o nível de conhecimento estando frequentemente abaixo do que é estabelecido nas diretrizes curriculares para cada etapa dessa modalidade. Dessa forma, mesmo que esta proposta seja idealizada com atividades e dinâmicas objetivas, certamente será necessário adaptá-la constantemente ao nível e conteúdos abordados de cada turma, conforme o observado no Estágio 2, com o intuito de revisar e concretizar conhecimentos prévios básicos e, assim, conseguir propiciar novos por meio da consolidação da leitura e da escrita, aqui visadas por meio de metodologias ativas e integração entre os alunos.

### 3.1. Nível 1: *Maria e crítica social*

No nível 1 do ciclo, ao trabalhar principalmente as habilidades EM13LP01, EM13LP49 e EM13LP51 da BNCC, bem como o objetivo específico de leitura, escrita e reescrita de textos narrativos (contos) descrito pelo Currículo da EJA, a ideia central para a tarefa é que os estudantes relacionem o conto com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico, percebam suas características estruturais e estilísticas e analisem exemplo de conto significativo da literatura brasileira. A partir da leitura em voz alta pelos alunos, do conto *Maria*, de Conceição Evaristo, esse gênero será conceituado e detalhado por meio de perguntas, pelo professor, tendo como base as vivências e conhecimentos prévios compartilhados pelos alunos durante essa dinâmica e, definitivamente, os novos.

Para a primeira aula do ciclo 1 (etapa **Preparação para Leitura**), com base na metodologia de Rose e Martin (2012), será recomendado aos alunos que vejam em casa, antes da aula, um vídeo<sup>13</sup> curto coletado da plataforma Youtube (os primeiros 3 minutos) sobre conto e suas características, anotando resumidamente no caderno os conceitos e o que entenderam, para que seja realizada a dinâmica de sala de aula invertida. Nessa metodologia, “o aluno estuda previamente, e a aula torna-se o lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas. O professor trabalha as dificuldades dos alunos, em vez de fazer apresentações sobre o conteúdo da disciplina” (Educause, 2012, p. 79 *apud* Valente, 2018)<sup>14</sup>. Na aula, após um breve passo a passo (5 minutos), será feita a seguinte dinâmica:

- (Alunos-10 minutos) Ler o conto *Maria* em voz alta, colaborativamente, ao menos 2/3 períodos;

---

<sup>13</sup> NUVEM EDU. O que são contos: Gênero Textual. YouTube, 7 out. 2021. 5min14s. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=okBRdezew\\_A](https://www.youtube.com/watch?v=okBRdezew_A). Acesso em: 25 de agosto de 2024.

<sup>14</sup> VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018.

- (Alunos-15 minutos) Identificar, em dupla, de acordo com o que anotaram no caderno sobre o vídeo de 3 minutos, os elementos e características que conseguirem do conto;
- (Professor e alunos-20 minutos) Fazer perguntas (formuladas previamente) sobre o conto, escutando as respostas dadas por todos, de modo a reelaborar as respostas mais detalhadamente, com características, estrutura, exemplos, terminologia, comparações etc., além de analisar o conhecimento prévio deles, identificar dificuldades, entre outras informações:
  - Qual o título do conto? Por que o título *Maria*?
  - Quem é o(a) autor(a)? Já ouviu dele(a)?
    - (Professor) Contextualizar brevemente sua importância e as características de suas obras.
  - Quem são os personagens? Há algum(ns) que aparece(m) mais no enredo? E menos?
  - Quem conta? Ele/ela participa da estória?
  - O que acontece no conto?
  - Há algum conflito? Qual(is)?
  - Há algum ponto de maior tensão? Qual?
  - Qual(is) assunto(s) abordado(s) através do conto?
  - É possível perceber semelhanças com a nossa sociedade?
  - Qual sua opinião/comentário sobre o conto?

O intuito é incitar reflexão sobre o conhecimento já construído e experiências sobre o tema em estudo e orientar os alunos para que encontrem respostas quanto à compreensão do conteúdo do texto, de modo que identifiquem e assimilem os significados presentes no texto: literais, inferenciais e interpretativos.

Na segunda aula, será realizada a segunda etapa (de **Construção Conjunta**), em que a turma deverá se sentar em círculo para assistir à contação de história “*Maria*”<sup>15</sup> (12 minutos) no Youtube. Posteriormente, o professor pedirá que cada aluno escolha uma palavra do conto e crie um período que seja coerente com o ocorrido anteriormente na contação de história, pensando na ideia de um novo desfecho para o enredo. Iniciada a dinâmica, que acontecerá no restante da aula, cada aluno terá 3 minutos para escolher suas palavras e falar seu período (pensando que, enquanto um aluno escolhe a palavra e cria seu período, o próximo aguarda

---

<sup>15</sup> PSICÓLOGA ÒMÌNIRA OKUN. **Contação de história - Maria de Conceição Evaristo**. YouTube, 6 fev. 2020. 11:43. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wl8trNa-X6s> . Acesso em: 02 ago. 2024.

para poder fazer o mesmo, para que resulte num período coerente e coeso com o do colega anterior).

Na terceira aula, da **Escrita Autônoma** (terceira etapa), o professor mostrará a charge anexa, que remete à autora do conto em estudo, para que os alunos exponham suas reflexões e opiniões (10 minutos) e digam uma palavra-chave a ser anotada no quadro, sem repetições. Em seguida, o professor pedirá que os alunos escrevam um parágrafo curto sobre alguma série ou filme que gostaram e que tratam dos assuntos associados às palavras escolhidas (15 minutos). Esse parágrafo deve ser direcionado ao gênero conto: irão falar quais os personagens, local, tempo, conflito, clímax e desfecho da série/filme. O professor, então, irá propor que os alunos escrevam conto, com o que já adquiriram de conhecimento até o momento, sobre algum assunto do filme/série, a ser feito durante o resto da aula (25 minutos) e, se necessário, em casa, para entrega.

### 3.2.Nível 2: *Maria em partes*

Neste nível, trabalhando principalmente as habilidades EM13LP01, EM13LP06, EM13LP20, EM13LP49 e EM13LP54, os estudantes poderão relacionar conto e miniconto com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico; analisar efeitos de sentido pelos usos expressivos da linguagem e das palavras; compartilhar gostos, interesses, práticas culturais, temas/problemas/questões; criar obras autorais, em diferentes gêneros; e entender a estrutura e estilística do conto e miniconto.

Para a quarta e quinta aula (na etapa de **Leitura Detalhada**, conforme Rose e Martin), nos 10 primeiros minutos, o professor trará o conto *Maria* projetado, dividido por cores de acordo com as etapas e fases (sem que os alunos saibam quais são quais) e cada cor será designada a um grupo de quatro alunos. O entendimento das etapas (Orientação, Complicação, Avaliação [opcional] e Resolução) e das fases (Cenário, Descrição, Episódio, Problema, Solução, Reação, Comentário e Reflexão) será guiado por perguntas de modo a ensinar os alunos (em grupos) a identificarem como são construídas no conto:

- **Orientação** + **Cenário + Descrição + Episódio**: Qual o cenário do conto? O que está sendo detalhado e caracterizado? Há personagens? Como eles são? E os locais?
- **Complicação** + **Episódio + Problema + Reação**: Acontece alguma situação/evento de tensão/problema no conto? Como os personagens reagem ou se comportam?
- **(Opcional nesse conto, mas será explicada durante a dinâmica com exemplos criados pelo professor)** **Avaliação** + Reação + Comentário: é possível identificar comentários, opiniões do narrador nesse conto? Ou só se está relatando os acontecimentos e sentimentos/opiniões dos personagens? (Sem interferência do narrador, não há avaliação).

- **Resolução** + **Solução** + **Reação** + **Reflexão**: O evento de tensão/problema foi solucionado? Houve alguma reação dos personagens ou do narrador? Há reflexões/críticas sociais?

A dinâmica continuará no restante da aula e na próxima, de forma a permitir bastante detalhamento e fixação da estrutura do conto. Ao passo que lê com os estudantes, o professor explicará, com parágrafos específicos do conto *Maria*, as etapas e as fases do conto. É importante lembrar aos alunos que tentem fazer anotações ao longo da dinâmica.

Já na sexta aula (etapa de **Reescrita Conjunta**), o professor iniciará a aula projetando novamente o conto *Maria*, dividido nas etapas e fases conforme o trabalho realizado nas últimas aulas. Em 10 minutos, com a turma dividida em trios, o professor explicará que cada trio reescreverá (criativamente) determinado parágrafo do texto que equivale a uma etapa, transformando-o em outra etapa de acordo com o aprendido nas aulas passadas, incluindo as características das fases:

- Orientação em Complicação;
- Complicação em Resolução;
- Resolução em Avaliação.

Durante 25 minutos de dinâmica, o professor passará de trio em trio lembrando (ou tirando dúvidas) as características de cada etapa e fase, enquanto observa e provoca a participação de todos na tarefa. Nos últimos 15 minutos, dois alunos explicarão o que tiveram que reescrever de acordo com as características das etapas designadas a eles e o terceiro lê em voz alta o parágrafo reescrito.

Para a sétima aula (etapa de **Reescrita Individual**), os alunos, em casa, lerão o miniconto *Assim*, de Luiz Ruffato (com tema social abordado também no conto anterior, *Maria*) e pesquisarão sobre o conceito de miniconto e suas características. Em sala de aula, em 10 minutos, o professor projetará o miniconto *Assim*, de Luiz Ruffato e outros nove da obra *Os cem menores contos brasileiros do século*, de Marcelino Freire, para comparar o gênero conto e seu subgênero. Depois, os alunos criarão um conto (no restante da aula e em casa) a partir dos minicontos da obra de Freire, com tema social que queiram abordar, considerando as características das etapas e fases aprendidas.

### 3.3. Nível 3: Trabalhando o período

No terceiro e último nível, trabalhando principalmente as habilidades EM13LP08, EM13LP15 e EM13LP16, com foco gramatical, os alunos analisarão elementos e aspectos da morfossintaxe do português (classes gramaticais, período e oração, ordem e inversão dos constituintes da oração, a estrutura dos sintagmas), além de ortografia e pronúncia.



Na oitava aula, em 5 minutos, o professor disponibilizará em folhas avulsas os parágrafos produzidos na aula de Reescrita Conjunta do Nível 2. Os textos serão analisados entre trios para que os estudantes identifiquem dois períodos que lhes interessem. Durante 25 minutos, o professor perguntará a cada trio, anotando no quadro, aspectos gramaticais dos dois períodos escolhidos, explicando-os sempre: classes gramaticais, sintaxe (sujeito e predicado (verbo + complemento)); se há elementos coesivos (conjunções, pronomes, advérbios), que colaboram para caracterizar a etapa/fase. Nos últimos 20 minutos, os alunos irão, depois, trocar seus dois períodos com outro trio e reconstituí-los com novas formas sintáticas ou semânticas, de modo a aprimorá-los.

Na nona aula, os alunos utilizarão seus contos da etapa de Escrita Autônoma nesta atividade. Cada aluno lerá dois períodos do seu próprio conto em voz alta e um outro aluno (pode ser escolhido pelo docente) deverá soletrar para o professor duas palavras desses períodos e sua classificação gramatical e de acentuação (oxítone, paroxítone e proparoxítone). A dinâmica continuará até que todos tenham participado duas vezes.

Na décima e última aula, o professor explicará a proposta de que cada aluno vá ao quadro e escreva um período completo, baseado em um dos temas vistos nos três níveis, de escolha do aluno (durando 15 minutos). Após todos escreverem um período, inicia-se uma rodada (15 minutos) em que cada aluno deve ir ao quadro, escolher um dos períodos, classificá-lo e identificar seus elementos (sujeito, verbo (classificá-lo), complemento, categorias morfológicas etc.). O professor, então, reafirmará ou corrigirá as análises feitas, explicando os assuntos gramaticais devidos a cada período e tirando dúvidas dos alunos (20 minutos).

#### **4. Análise**

Uma vez que este trabalho se trata primordialmente de uma proposta de ciclo de ensino-aprendizagem, quer dizer, ainda a ser posto em prática em sala de aula, como análise abordarei duas perspectivas: os resultados esperados do ciclo na prática com os alunos e observações da experiência de regência no Estágio Supervisionado 2, em que foi possível aplicar aula bastante semelhante à primeira aula do ciclo (etapa Preparação para Leitura) como base para discutir alguns aspectos observados em relação ao trabalho com leitura e escrita de conto no 2º ano do ensino médio da EJA.

Um dos resultados esperados com a aplicação do ciclo voltado ao estudo da leitura e escrita de contos é o aumento do engajamento dos alunos, no sentido de adaptá-los progressivamente a essa nova realidade de participação colaborativa e construção contínua do seu próprio conhecimento. O desenvolvimento de dinâmicas focadas ao máximo em relacionar

as experiências e contextos de vida dos alunos do 2º ano do ensino médio da EJA com discussões e criações autorais – como nas etapas de Preparação para Leitura e Escrita Autônoma do Nível 1 – proporciona que eles encontrem maior motivação para participar ativamente das aulas. Nessa linha, o aprendizado é aprimorado, além de contribuir para o desenvolvimento de habilidades e capacidades essenciais para um dos principais objetivos desses alunos – o mercado de trabalho.

Outro resultado tão importante quanto o anterior, e principal foco do ciclo, é que os alunos criem o hábito da leitura e da escrita em suas vidas, como propulsoras da aquisição de conhecimento, habilidades e competências. Desde a preparação para a leitura à escrita individual – as tarefas propostas de destrinchamento do conto *Maria* e criações autorais baseadas nos assuntos nele abordados ou mais gerais –, perpassa-se um trabalho de parceria constante entre professor e aluno, que demanda a disposição de aprender, aprimorar e se desafiar, por parte dos alunos, e o suporte e *feedback* contínuo, por parte do professor, para que a aprendizagem de fato se realize.

Outro resultado não menos importante é que os alunos comecem a utilizar as tecnologias e ferramentas digitais de que dispõem como apoio ao seu desenvolvimento escolar, pessoal e profissional. Por exemplo, o uso de recursos audiovisuais, de jogos, de aplicativos educativos pode transformar tanto o ambiente de aprendizagem, tornando-o mais dinâmico e envolvente, quanto o modo de estudo desses alunos, que podem ter mais facilidade e melhor performance quando estimulados por outras fontes que não só livros didáticos, caderno, quadro branco etc. No ciclo, a princípio, foi proposta a utilização de apenas um desses recursos – o audiovisual –, em casa e em sala de aula, no intuito de focalizar a leitura e escrita basilares. Contudo, em outros ciclos a serem pensados, outros recursos podem ser expandidos e mais bem trabalhados.

Partindo para as observações do estágio supervisionado com o 2º ano do ensino médio da EJA, em escola pública do DF, foi possível aplicar aula semelhante à etapa Preparação para Leitura, apesar de não integralmente como idealizada na proposta deste ciclo. Inicialmente informei aos alunos sobre a dinâmica planejada, a qual compreendia: assistir vídeo curto sobre conceitos de conto, discutir alguns conhecimentos prévios que recordavam; ler em conjunto o conto *Maria*; e fazer perguntas orientadoras para que, baseando-se nas respostas dos alunos, partisse para a explicação do gênero e seus elementos.

O primeiro aspecto percebido, após a transmissão do vídeo, foi a timidez de grande parte dos alunos e o costume ao papel de aluno passivo em sala de aula, o que é um dos principais desafios – a resistência de alguns alunos à mudança, especialmente aqueles que

preferem trabalhar de forma individual e que podem se sentir desconfortáveis com atividades mais interativas. Para superá-lo, iniciei uma conversa com os alunos, tentando ao máximo deixá-los livres e confortáveis para responder e, ao ter mais participações como retorno, perguntei algumas das questões propostas para identificar conhecimentos prévios, dificuldades, opiniões sobre o assunto. Quanto aos alunos que preferiram não responder, foi possível abordar alguns em outros momentos da aula, de forma individual, quando os demais faziam anotações.

Outro aspecto constante foi a dispersão dos alunos, antes de começar a aula e estendendo-se para o momento de discussão do conteúdo, quando tinham liberdade para expor suas opiniões. Essa dispersão se mostra ainda mais constante na modalidade EJA, entretanto, apesar de ser um dos grandes desafios, pode ser utilizada pelo docente como tática na metodologia ativa para engajá-los na discussão do assunto ensinado, direcionando suas falas para segmentos do conteúdo em estudo. Como feito em sala de aula, para algumas perguntas que geraram mais conversas simultâneas, como “Qual sua opinião/comentário sobre o conto?”, foi possível ouvir alunos com opiniões semelhantes e instigá-los a discutirem seus pontos de vista uns com os outros, por exemplo; o mesmo sendo válido principalmente para opiniões divergentes.

Por fim, um aspecto característico da modalidade que demanda algumas adaptações são os diferentes níveis de conhecimento numa mesma sala de aula – a heterogeneidade. No estágio, infelizmente não foi possível, por questão de tempo, explorar profunda e individualmente esses níveis com cada aluno ou, ao menos, unir duplas ou trios de acordo com os níveis identificados para que trabalhassem de forma colaborativa. Esta última opção seria uma abordagem a se planejar para que os alunos se sentissem confortáveis para aprender em conjunto com colegas. Haveria, assim, duas opções: unir alunos que apresentam as mesmas dificuldades, realizando tarefas direcionadas a cada dupla ou trio de acordo com o nível deles, e com o professor fornecendo o suporte necessário, ou unir aluno com conhecimento mais avançado com aquele que apresenta mais dificuldades, para que o primeiro, além de aprender com a tarefa, auxilie o colega no processo (também com o auxílio do professor).

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A proposta de implementação de metodologias ativas na EJA partiu do reconhecimento da necessidade de uma abordagem mais direcionada aos alunos como indivíduos ativos em sala de aula, levando em consideração as diversas realidades especificamente nessa modalidade. Durante a experiência de estágio supervisionado, a passividade dos alunos e os diversos níveis de conhecimento dentro da mesma turma foram desafios significativos. Contudo, esses fatores

podem ser trabalhados e contornados com a adoção de métodos, como este ciclo de ensino-aprendizagem, que promovam maior engajamento, participação dos estudantes e, para além disso, o empenho e interesse em estudar e evoluir.

Assim, com foco em leitura e escrita, abordando conteúdo e habilidades estabelecidos no Currículo da EJA e na BNCC para o 2º ano do ensino médio, este ciclo de ensino-aprendizagem possibilita aos alunos trabalharem os conceitos elementares do gênero narrativo conto, utilizando-se de um exemplo excepcional da nossa literatura brasileira, que é *Maria*, de Conceição Evaristo. A partir dessa obra marcada por escrevivência, críticas sociais e representatividade (aspectos essenciais para estudo e reflexão na escola), foi possível planejar a preparação dos estudantes para lerem e escreverem de forma autônoma, focalizando conto (e miniconto).

Com base na metodologia do programa *Reading to Learn* (Rose e Martin, 2012 *apud* Muniz da Silva, 2015), foram construídos três níveis destinados à aprendizagem da leitura e escrita de textos: Nível 1 (Preparação para Leitura, Construção Conjunta e Escrita Independente); Nível 2 (Leitura Detalhada, Reescrita Conjunta e Reescrita Individual); e Nível 3 (Construção do Período, Pronúncia e Escrita do Período). Além disso, especificamente no Nível 2, baseou-se na teoria de gêneros da abordagem sistêmico-funcional de modo a auxiliar o docente na explicação das fases e etapas do conto aos alunos e orientá-los na compreensão do texto (Rose e Martin, 2008 *apud* Fuzer, Gerhardt e Weber, 2017).

Sendo assim, este ciclo pode ser utilizado por docentes como material para trabalho com os gêneros textuais que os alunos precisam aprender na vida escolar de acordo com o *Currículo em Movimento* e a BNCC. Por meio dele, os alunos da EJA (terceiro segmento, 2ª etapa) podem ser progressiva e qualitativamente imersos na teoria e prática da leitura e da escrita engajadas. Dessa forma, dispõem de recursos e meios para utilizar seus conhecimentos prévios, aprofundá-los e concretizá-los (com foco na abordagem da literatura brasileira de crítica social) numa aprendizagem propiciada pela metodologia ativa em sala de aula.

## 6. REFERÊNCIAS

- ANDRADE, P.; ANDRADE, O. V. C. d. A.; & PRADO, P. S. T. d. (2017). Psicogênese da língua escrita: uma análise necessária. In: **Cadernos de Pesquisa**, 47(166), 1416-1439. <https://doi.org/10.1590/198053144361>.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 abr. 2024.
- BUENO, Matheus Felipe Xavier. **Minicontos e minicontos digitais: potencialidades dos gêneros para o desenvolvimento dos letramentos e multiletramentos**. Campinas: Unicamp/Publicações IEL, 2021.
- CAZES, Leonardo. **Conceição Evaristo: a literatura como arte da ‘escrevivência’**. O Globo, Rio de Janeiro, 11 jul. 2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/livros/conceicao-evaristo-literatura-como-arte-da-escrevivencia-19682928>. Acesso em: 30 jul. 2024.
- CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto. In: **Valise de cronópio**. Trad. Davi Arrigucci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento: Educação de Jovens e Adultos (Versão para Validação)**. Livro 7. Brasília: SEEDF, 2013.
- EVARISTO, Conceição. Conceição Evaristo. **Literafro: o portal da literatura afro-brasileira**, 2024. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>. Acesso em: 30 jul. 2024.
- EVARISTO, Conceição. Maria. In **Olhos D'água**. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas Míni, 2018. 124 p.
- FREIRE, Marcelino (org.). **Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século**. 2 ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.
- FUZER, C.; GERHARDT, C. C.; WEBER, S. Etapas e fases da narrativa na perspectiva sistêmico-funcional. **Cadernos do IL**, [S. l.], n. 52, p. 162–181, 2017. DOI: 10.22456/2236-6385.67867. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/67867>. Acesso em: 06 jun. 2024.

GOTLIB, Nádía Batella. **Teoria do conto**. 11.ed. São Paulo: Editora Ática, 2006. 95 p.

GOTLIB, Nádía Batella. **Teoria do conto**. 8.ed. São Paulo: Editora Ática, 1998. 95 p.

KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. **Ler, escrever e analisar a língua a partir de gêneros textuais** [edição digital]. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/> Acesso em: 28 mar. 2024.

MUNIZ DA SILVA, Edna Cristina. Ciclo de aprendizagem baseado em gêneros. In: **Linguagem: Estudos e Pesquisas**. Catalão-GO, vol. 19, n. 2, p. 19-37, jul./dez. 2015.

NICOLELIS, Giselda Laporta. **Não se esqueçam da rosa: (Bara o wasurenaide)**. 21. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

NUVEM EDU. O que são contos: Gênero Textual. YouTube, 7 out. 2021. 5min14s. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=okBRdezew\\_A](https://www.youtube.com/watch?v=okBRdezew_A). Acesso em: 25 de agosto de 2024.

PSICÓLOGA ÒMÌNIRA OKUN. **Contaço de história - Maria de Conceição Evaristo**. YouTube, 6 fev. 2020. 11:43. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=w18trNa-X6s> . Acesso em: 02 ago. 2024.

RODRIGUES, E.; SOUZA, V. de.; SOUZA, M. de A. A. de. **O poder atômico do miniconto**: análise de narrativas ultracurtas divulgadas em concursos literários na Internet. Revista Letras Raras, Campina Grande, v. 2, n. 1, p. 73–92, 2023. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/1879>. Acesso em: 4 abr. 2024.

ROSE, David. **Reading to learn**: accelerating learning and closing the gap. Sydney: Reading to Learn. 2014. Disponível em: <<http://www.readingtolearn.com.au>>. Acesso em: 10 maio 2015.

ROSE, David; MARTIN, James Robert. **Learning to write, Reading to learn**: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School. Londres: Equinox, 2012.

SILVA, Pedro. **Teoria da literatura II** (Biblioteca Universitária Pearson). 1. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014, p. 70.

SPALDING, Marcelo. **Os cem menores contos brasileiros do século e a reinvenço do miniconto na literatura brasileira contemporânea**. 2008. 81p. Dissertação de mestrado - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2008.

## 7. ANEXOS

### NÍVEL 1 – ETAPA ESCRITA AUTÔNOMA

Figura 1: Charge dos temas abordados por Conceição Evaristo



Fonte: Gilmar, 2020.

Disponível em: <https://gilmaronline.blogspot.com/2020/03/charge-conceicao-evaristo.html>

Acesso em: 02/08/2024