

**OBJETO DE APRENDIZAGEM: DE LEITOR A AUTOR – UMA PROPOSTA
PEDAGÓGICA PARA A CRIAÇÃO DE MINICONTOS MULTIMODAIS**

**LEARNING OBJECT: FROM READER TO AUTHOR – A PEDAGOGICAL
PROPOSAL FOR THE CREATION OF MULTIMODAL FLASH FICTIONS**

Edleide Santos Roza¹
Ângela Maria de Araújo Menezes²

Resumo: *O campo das inovações tecnológicas vem influenciando significativamente a forma de as pessoas interagirem e aprenderem, estimulando a criação de diversos recursos educacionais, dentre ele, os objetos de aprendizagem. Este texto tem por finalidade apresentar o miniconto multimodal A vida é mesmo assim..., objeto de aprendizagem elaborado pelos alunos da turma B, do 8º ano, 4ª etapa, da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental (EJAEF), do Centro de Referência para Educação de Jovens e Adultos Professor Severino Uchôa, instituição de ensino da rede estadual, situado no município de Aracaju, estado de Sergipe. Fundamentada na perspectiva sociointeracional e cognitiva de aprendizagem, partindo das ideias de Vygotsky (2000) e de Bakhtin (2010), foi elaborada uma sequência didática objetivando produzir minicontos multimodais através do aplicativo “VivaVídeo”, utilizando-se de imagens, sons e linguagem verbal na construção de uma sequência narrativa. A metodologia utilizada resultou na produção do referido miniconto e favoreceu aos alunos a compreensão do gênero, bem como a prática de letramentos múltiplos.*

Palavras-chave: *Objeto de aprendizagem; Multimodalidade; Miniconto multimodal.*

Abstract: *The field of technological innovations has been influencing significantly the way people interact and learn, stimulating the creation of various educational resources, including learning objects. This text aims to present the multimodal flash fiction A vida é mesmo assim..., a learning object produced by students of the eighth-grade class, fourth step, of Education for Adults and Young People in Elementary School (Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental - EJAEF), from the Reference Center of Education for Adult and Young People “Professor Severino Uchôa”, institution of the state education system, located in the municipality of Aracaju, Sergipe. Based on social-interactional and cognitive learning perspective, starting from the ideas of Vygotsky (2000) and Bakhtin (2010), a didactic sequence was elaborated in order to produce multimodal flash fictions through the application “VivaVídeo”, by using pictures, sounds and language in the construction of a narrative sequence. The methodology used by us resulted in the production of the aforementioned flash fiction and provided the students’ understanding of the genre, as well as the practice of multiple literacies.*

Keywords: *Learning object; Multimodality; Multimodal flash fiction.*

1 Introdução

No mundo contemporâneo, a capacidade de se expressar perpassa pelas novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e, inegavelmente, o fim do século XX

¹Professora do Colégio Estadual Dr. Osman Hora Fontes (CEDOHF) e da Escola do Ensino Fundamental Professor Luiz Antônio Barreto (EEFPLAB), em Riachão do Dantas, estado de Sergipe. Mestra em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, Sergipe, Brasil, e-mail: edlsanroza@hotmail.com

² Professora do Centro de Referência para Educação de Jovens e Adultos Professor Severino Uchôa, em Aracaju, estado de Sergipe. Mestra em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, Sergipe, Brasil, e-mail: gelamari1957@hotmail.com

consolidou a utilização destas como meio efetivo no processo de aprendizagem, sobremaneira em ambientes virtuais. A rede mundial de computadores (Internet) pertence a esse campo das inovações tecnológicas que vêm influenciando significativamente a forma de as pessoas interagirem e aprenderem, estimulando a criação de diversos recursos educacionais, dentre eles, os objetos de aprendizagem, doravante OA.

De acordo com Wiley (2019, p. 7, tradução nossa), objeto de aprendizagem é "qualquer recurso digital que possa ser reutilizado como suporte ao ensino". Braga (2014) considera que recursos como vídeos, imagens, softwares e animações podem ser considerados OA, desde que sejam reutilizáveis para o processo de ensino-aprendizagem.

Tendo sempre um propósito específico vinculado à aprendizagem e visando estimular a reflexão do aluno, um OA pode abranger diversas modalidades de ensino (presencial, a distância, formal, informal etc.) e todos os níveis da educação formal. Dentre outras características, ele deve ter durabilidade, flexibilidade, reusabilidade, interoperabilidade, flexibilidade, granulabilidade, além de ser de fácil atualização. (ARAÚJO, 2010). Eles auxiliam significativamente no processo de ensino-aprendizagem por agregar diversas mídias (jogos, vídeos, simulações etc.) de forma criativa.

Considerando o exposto, foi desenvolvido um trabalho junto à turma B, do 8º ano, 4ª etapa, da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental (EJAEF), do Centro de Referência para Educação de Jovens e Adultos Professor Severino Uchôa, instituição de ensino da rede estadual, situado no do município de Aracaju, estado de Sergipe, com o propósito de criar um objeto de aprendizagem, mais especificamente, um miniconto multimodal, de modo a subsidiar o trabalho dos professores de língua portuguesa, na perspectiva dos letramentos multissemiótico e literário.

O letramento multissemiótico tornou-se uma exigência da pós-modernidade, pois, cada vez mais, os textos contemporâneos têm se constituídos de múltiplas linguagens. Somente o domínio de textos escritos não contribui mais, em sua totalidade, para uma atitude responsiva aos textos que circulam socialmente. Tal demanda acaba requerendo uma reorganização das práticas pedagógicas que devem sintonizar-se com as novas mídias e com as mudanças tecnológicas ocorridas no seio da sociedade. Docentes e discentes não devem caminhar aquém das inovações tecnológicas, nem estas podem mais passar despercebidas no contexto escolar, mesmo porque elas estão em toda parte e, direta ou indiretamente, afetam a vida do indivíduo.

Neste artigo, se relata o estudo realizado para produzir minicontos multimodais verbovocovisuais através do aplicativo "VivaVídeo", utilizando-se de imagens, sons e

linguagem verbal na construção de uma sequência narrativa. Buscou-se complementarmente desenvolver a capacidade de síntese; ler e interpretar conto, miniconto e miniconto multimodal, identificando as semelhanças e diferenças existentes entre eles. Com uma atitude responsiva à proposição feita pelas autoras do presente trabalho, os alunos da mencionada turma passaram de leitores a autores, produzindo o miniconto multimodal intitulado *A vida é mesmo assim...* (SANTANA, 2017).

Fundamentado na perspectiva sociointeracional e cognitiva de aprendizagem (Vygotsky, [1978] 2000; Bakhtin, 2010), segue o presente trabalho estruturado em quatro partes centrais: a primeira discorre a respeito da teoria da aprendizagem adotada; a segunda versa sobre a concepção de gênero e sobre a temática específica, o miniconto multimodal; a terceira apresenta a metodologia aplicada que resultou na produção do miniconto *A vida é mesmo assim...*; e a quarta apresenta a análise dos resultados.

2 Em busca de um teoria da aprendizagem

Dentre as teorias de aprendizagem desenvolvidas ao longo dos séculos, as duas que têm maior destaque na educação contemporânea são a de Piaget (1998) e a de Vygotsky (2000). Para esses estudiosos, a interação com o meio é fator primordial para o desenvolvimento cognitivo e sociointeracional. Eles divergem, porém, na concepção de sua dinâmica evolutiva. Se para Piaget, a construção do conhecimento dá-se por meio da interação, da experiência sensorial e da razão, pelos processos de assimilação e acomodação, para Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização da interação social com ênfase nas zonas de desenvolvimento proximal ou imediato. Para ambos, o sujeito não é apenas ativo, mas interativo e as potencialidades do indivíduo devem ser consideradas durante o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, para Piaget, as etapas ou estágios de desenvolvimento cognitivo são pré-requisitos para a estruturação da aprendizagem e, para Vygotsky, ocorre o oposto: é a aprendizagem que gera e promove o desenvolvimento das estruturas cognitivas superiores. É, pois, esta concepção vigotskiana que será tomada para fins deste estudo por coadunar-se com a perspectiva sociointeracional adotada como eixo norteador deste artigo e por possibilitar uma discussão com a ideia bakhtiniana de linguagem como prática social que permeia e fundamenta as relações entre os indivíduos.

Mesmo aquém do desenvolvimento tecnológico existente nos dias atuais, que possibilita às neurociências constatarem algumas relações cognitivo-biológicas referentes à linguagem e a aprendizagem, Vygotsky, há quase um século, já defendia a existência de uma

“operação interna” que reconstruía, no plano individual (intrapessoal), as relações ocorridas no plano interpessoal:

Um processo interpessoal é transformado em um processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social e depois no nível individual; primeiro, entre as pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapsicológica) [...] Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre os indivíduos. (VYGOTSKY, 2000 [1978], p. 75).

O conceito de zona de desenvolvimento imediato vigotskiano suscita reflexões acerca da intersubjetividade. É na relação com o outro que a criança depara-se constantemente com o novo que lhe é apresentado nas situações de interação social. Dessa forma, o conhecimento é sempre crescente, estimulado por meio das atividades sociais e de aprendizagem das quais as crianças participam no dia a dia. Essas atitudes funcionam como verdadeiros *inputs*, movimentando o conhecimento prévio, já internalizado pela criança, o qual constitui sua zona de desenvolvimento real.

Assim sendo, a aprendizagem está à frente do desenvolvimento e sua construção pressupõe o novo a partir do que o aluno já sabe e das relações estabelecidas entre os sujeitos. Segundo Vygotsky (apud CERRUTTI-RIZZATTI, 2009, p. 40-41, grifo do autor), "a criança é, em tese, instigada pelo adulto que lhe dá tal insumo externo, agindo sobre sua *zona de desenvolvimento imediato*, em um processo em que a aprendizagem move o desenvolvimento".

O professor é aquele que precisa, portanto, estar capacitado para lidar com a zona de desenvolvimento imediato do aprendiz, de modo que, a partir da proposição do novo, mudanças sejam ocasionadas no seu processamento neural. É da qualidade do *input* proporcionado pelo professor que dependerá o reajustamento dos conhecimentos que os alunos já apreenderam e constituem seu arcabouço cognitivo em termos de aprendizagem. É preciso, pois, que a escola oportunize aos seus aprendizes insumos capazes de levá-los da Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) para a Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI), de maneira que novas aprendizagens sejam engramadas em sua rede neural.

A teoria vigotskiana contempla as especificidades sociais, culturais e históricas necessárias para fechar o tripé rumo à efetivação de uma aprendizagem realmente significativa. É o pressuposto desse imbricamento sociocognitivo interacional concorrendo para a construção da aprendizagem que alicerça o trabalho apresentado neste artigo. A constituição do indivíduo parte, portanto, das interações, ou seja, das relações estabelecidas

nas situações vividas, o que está ratificado nas palavras de Rosas (2017, p. 47): “O discurso interior, tanto do locutor como do interlocutor, é resultado da internalização e da reconstrução das práticas sociais das quais o sujeito toma parte ao longo de sua existência”. Esse postulado também é defendido por Grillo (2010, p. 138):

[...] a consciência individual é constituída do meio social ou “de fora para dentro”, por meio dos materiais semióticos que a organizam, adquiridos nas interações verbais. [...] a expressão individual já é dialogicamente orientada, uma vez que se manifestará em razão das condições sócio-históricas da existência dos sujeitos e da relação com a alteridade.

Ao falar do sujeito, Bakhtin (2010), também, mais que enfatizar a subjetividade, destaca a intersubjetividade. Para ele, toda ação do sujeito é uma resposta diante das situações vividas (ato responsivo) ao passo que ele também é responsável por cada resposta dada. Dessa maneira, o pensamento bakhtiniano dialoga com o pensamento vigotskiano, em uma clara relação de consonância, ao conceber que não é a consciência uma instância que impõe suas categorias ao mundo, mas, pelo contrário, precisa deste para se constituir e se desenvolver e assim o faz por meio da linguagem. Esta concorre para o desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, para a constituição dos sujeitos porque é por seu intermédio que as situações vividas chegam à consciência individual. É no processo de constante interação individual-social-individual que vai sendo constituído o sujeito que, por sua vez, também constrói e reconstrói o meio ao seu redor.

Para Bakhtin (2010, p. 341, grifo do autor), “ser significa *conviver*”. O indivíduo toma consciência de si e se torna um ser único na sua revelação para o outro, através do outro e com o auxílio do outro. Partindo dessa concepção de sujeito interativo, agente, responsivo e responsável, pode-se mais claramente compreender a autoria do sujeito, uma vez que todo sujeito está no mundo e seu próprio existir pressupõe uma ação sobre o mundo. Bakhtin (2010, p. 128) testifica: "eu vivo, eu me torno um ato". O sujeito, pois, integra o mundo e o constrói assim como é também construído por ele.

Fruto dessa atuação humana sobre o mundo, as novas Tecnologias da Informação e da Comunicação têm modificado imensamente os modos do próprio sujeito estar no mundo, assim como as formas de interagir e aprender. No âmbito educacional, elas possibilitaram a criação de diferentes estratégias de ensino, a exemplo dos OA. Estes concorrem positivamente para o processo de aprendizagem no meio digital por serem, conforme a caracterização feita por Araújo (2010), duráveis, flexíveis, reutilizáveis, interoperáveis e de fácil atualização, além de apresentarem outro aspecto bastante salutar a granulabilidade, ou seja, conteúdo atômico.

Este fator permite que seja trabalhada, por meio da construção de um objeto de aprendizagem, uma especificidade dentro de um assunto mais amplo, favorecendo abordagens mais precisas, pontuais. Essas características, certamente, encontram-se presentes no miniconto multimodal *A vida é mesmo assim...* objeto deste estudo. Antes, porém, de se discorrer acerca desse gênero especificamente, faz-se necessário voltar o olhar para a própria concepção de gênero adotada neste estudo, de acordo com o preconizado por Bakhtin (1997; 2010).

3 Uma breve discussão acerca do gênero: instabilidade e renovação

De acordo com o pensamento bakhtiniano, toda ação do sujeito se constitui em uma resposta às situações vividas. Quando configurada por meio da linguagem, a resposta dada não se realiza de qualquer forma, mas manifesta-se por meio dos gêneros do discurso. Estes mediam as relações humanas e são frutos dessas relações. “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização elabora seus *tipos relativamente estáveis*, os quais denominamos *gêneros do discurso*”, preceitua Bakhtin (2010, p. 262, grifos do autor).

Na concepção desse teórico multidisciplinar, os gêneros refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo e são constituídos pela junção indissolúvel de três elementos: estrutura composicional, conteúdo temático e estilo. Desse modo, tantos gêneros surgiram e surgirão decorrentes das necessidades humanas próprias de cada tempo e das condições criadas nos mais diversos campos da existência humana. Bakhtin (1997, p. 106) conceitualiza: “O gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. O gênero renasce e se renova em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero.”

É assim que, com a própria dinâmica da história, da vida, do fazer humano, dos avanços científicos e tecnológicos, novos gêneros vão surgindo e, em tempos da tecnologia digital, a velocidade com que surgem é extraordinária, requerendo também a constante proposição de novas aprendizagens tanto para o docente quanto para o discente.

Aprender, hodiernamente, tem se revelado um verdadeiro desafio para todos os sujeitos inseridos em seu processo, principalmente para aqueles que estão diretamente envolvidos: professores e alunos. A presença das novas tecnologias tem levado as práticas de letramento existentes no meio escolar para além da esfera da linguagem verbal. Onde antes havia uma prática centrada apenas na tecnologia da escrita, agora, percebe-se a inserção e o uso das tecnologias da informação e comunicação, proporcionando práticas de letramentos

múltiplos, envolvendo a diversidade de semioses: visual, sonora e verbal. (ROJO, 2009; 2012). Dentre os vários gêneros constituídos no âmbito desse universo semiótico, encontra-se o miniconto multimodal.

Fundado na esfera do texto escrito, o miniconto é marcado pela fluidez e velocidade na apresentação dos conhecimentos e da informação. Segundo Spalding (2008) e Martins (2011), como o próprio nome sugere, é um conto mínimo, intenso e breve, no qual a história é narrada de modo quase instantâneo.

De acordo com Dias et al (2012, p. 80): “O gênero miniconto teve início em 1959, com o guatemalense Augusto Monterroso, que escreveu o miniconto ‘O dinossauro’, considerado um dos menores de que se tem notícia.” Dentre os escritores de minicontos brasileiros, um dos principais é Dalton Trevisan, com a obra *Ah, é?*, publicada em 1994. Dez anos depois, a obra *Os cem menores contos brasileiros do século*, sob a organização de Marcelino Freire, foi publicada, contendo contos escritos com o máximo de cinquenta letras (DIAS et al, 2012).

Saindo da esfera do verbal, o miniconto passou a ganhar corpo também no âmbito das tecnologias digitais de informação e comunicação, ganhando sonoridade e visualidade, sendo caracterizado pela inter-relação de múltiplas linguagens, semioses e mídia; pela narratividade, minimização e concisão; e pela ênfase no enredo, no elemento surpresa e no acabamento. Consoante Azevedo, Nascimento e Oliveira (2016, p. 1495), o miniconto multimodal “reúne em sua arquitetônica um conjunto diversificado de elementos entre os quais se encontra o léxico das redes sociais hoje” e “aponta para um sujeito multimídia que manipula combinações de textos, imagens e sons”.

Esse novo contexto multimidiático representa para docentes e discentes um verdadeiro aprendizado no qual o professor ora é o propositor de atividades, ora é o receptor das ações desenvolvidas pelos alunos, em uma clara relação de alteridade própria das situações interacionais. Conforme assevera Dias et al (2012, p. 93), “é fundamental que os alunos realizem atividades de autoria, utilizando essas novas tecnologias/mídias”.

Todavia, se a passagem de leitor a autor de textos verbais denota um processo difícil e lento que requer um contínuo aprendizado, efetivado por meio de um constante processo de escrita e reescrita textual (PASSARELLI, 2012; SILVA, 2015), a criação de minicontos na instância virtual é ainda mais cercada de complexidade. A produção de minicontos multimodais requer dos seus autores letramentos diferenciados e superação de verdadeiras “montanhas” de desafios que se apresentam em um meio escolar onde o acesso à tecnologia não se faz de forma tão ampla, nem, muito menos, é condizente com as expectativas do início

deste século. Na escola pública, não raramente, faltam os elementos básicos, como um computador e o acesso à internet gratuita, e até mesmo os recursos humanos capacitados para manusear os poucos aparelhos existentes. Acerca dessas "pedras" encontradas ao longo do caminho, serão tecidos alguns comentários na parte a seguir que versa sobre a metodologia.

4 Metodologia

A criação de um objeto de aprendizagem totalmente novo por parte dos alunos – um miniconto multimodal – exigiu dos professores propositores a retomada de alguns conhecimentos prévios já internalizados pelos discentes, dentre eles, o conceito de conto e suas características e as habilidades adquiridas no manuseio de equipamentos tecnológicos atuais com seus respectivos programas. A partir daí, foi possível introduzir, de forma contextualizada, os conceitos novos a serem trabalhados, a saber: miniconto, multimodalidade, objeto de aprendizagem; e propor também, como aquisição de novas habilidades, o manuseio dos aplicativos necessários para a criação dos minicontos multimodais, a exemplo do "VivaVídeo"³ utilizado. Pode-se afirmar, portanto, que para a execução deste trabalho, concorreu a construção negociada dos "sentidos" presentes no discurso: “todo enunciado cria o novo, mas só o pode fazer a partir do já existente, sob pena de não ser compreendido” (SOBRAL, 2012, p. 25).

A metodologia adotada baseou-se na proposta por Dias et al (2012, p. 84), que contempla a "apresentação do gênero miniconto; a interpretação de minicontos; confronto do miniconto com o conto; exibição de um miniconto em vídeo; produção de um miniconto em vídeo (fase de preparação, produção e revisão)".

O trabalho desenvolvido em sala contemplou seis etapas (quinze aulas), a saber:

1ª Etapa (duas aulas): Diagnóstico dos conhecimentos dos alunos a respeito do gênero conto e levantamento das suas características; narração de um acontecimento marcante da vida dos alunos, feito inicialmente de forma oral e, posteriormente, por escrito. Depois, formação de duplas para troca dos textos e realização de leitura silenciosa do texto recebido; e, após a leitura, narração da história lida, oralmente, em terceira pessoa;

2ª Etapa (três aulas): Leitura expressiva do conto “O Espelho”, de Machado de Assis (2017), pelo professor, com pausas reflexivas, com a intenção de constatar o envolvimento

³Aplicativo gratuito que possibilita a edição de vídeos com música e fotos a partir de *smartphones*. Disponível em: <<https://www.baixaki.com.br/android/download/vivavideo-free-video-editor.htm>>.

dos alunos na leitura. Atividade interpretativa do conto lido, observando sua estrutura. Leitura do conto “Fita Verde no Cabelo”, de Guimarães Rosa, com a intenção de traçar um paralelo com o conto “O Espelho”, lido anteriormente. Essa estratégia de partir de um gênero textual (o conto), que já faz parte do universo dos discentes, serviu de ponte para a assimilação do novo gênero (o miniconto) de forma sutil e gradual, conforme teoriza Vygotsky. Aqui, a posição mediadora do professor funcionou como verdadeiro *input* para que os alunos pudessem adquirir os conhecimentos necessários para interagirem mais efetivamente nas etapas subsequentes;

3ª Etapa (três aulas): Leitura de minicontos e de minicontos multimodais em vídeo. Aula dialogada sobre as características dos gêneros textuais apresentados: onde circulam, prováveis leitores, propósitos comunicativos, fazendo um contraponto com o gênero textual conto. Atividade interpretativa escrita. Discussão sobre a atividade proposta, focando nas semelhanças e diferenças entre o miniconto e o miniconto multimodal;

4ª Etapa (quatro aulas): Proposição para que os alunos indiquem temas para a criação de minicontos. Anotação na lousa das sugestões dadas. Escolha democrática de um tema. Construção coletiva de uma breve história. Orientação para que cada aluno produza um miniconto multimodal, com edição do texto final após *feedback* do professor. Nesta fase de produção textual escrita, foi seguido o roteiro proposto por Passarelli (2012): planejamento, escrita, revisão, editoração. Na fase de revisão, foi feito o compartilhamento do texto com os colegas de sala que, após leitura, deram sugestões que serviram para qualificar o processo de reescrita;

5ª Etapa (uma aula): Apresentação pelo monitor-voluntário do tutorial sobre a utilização do aplicativo “VivaVídeo”. Primeiros ensaios/manuseio. Nessa etapa, com o intuito de melhor utilizar as ferramentas disponíveis no aplicativo de celular “VivaVídeo”, um aluno do grêmio da escola ministrou uma oficina com duração de uma hora para os alunos da turma alvo deste trabalho. Assim, algumas “pedras” no caminho, anteriormente aludidas, foram superadas;

6ª Etapa (duas aulas): Produção, em equipe, de um miniconto multimodal em vídeo; apresentação aos colegas para apreciação e comentários; *feedback* do professor. Editoração do miniconto multimodal produzido.

A aplicação dessa sequência resultou na produção de quatro minicontos produzidos pela turma. Para ser apresentado neste estudo, foi selecionado o miniconto multimodal *A vida é mesmo assim...*, pois nele ficaram mais bem evidenciadas as características do miniconto

multimodal: linguagem verbal e não verbal em harmoniosa interação, narratividade, minimização, foco no enredo, concisão, elemento surpresa e acabamento.

5 Dos resultados: a autoria do sujeito e o sujeito autoral

O recorte feito no âmbito deste estudo, a criação de um miniconto multimodal, permitiu aos alunos criadores estudarem e perceberem a correlação conceitual entre o conto e o miniconto. Relação na qual este não significa a síntese daquele, mas uma nova forma de narrar, sintética, diminutiva. No universo literário, ambas as formas coexistem e constituem gêneros distintos. Por sua vez, o miniconto multimodal, gênero novo, mantém uma relação mais direta com o miniconto escrito, aparecendo cronologicamente em um momento posterior a este, haja vista ter sua existência histórica possibilitada pelos avanços das tecnologias da informação e da comunicação.

A partir da proposta pedagógica trabalhada em sala de aula, pouco a pouco, não sem muito esforço criador, o miniconto multimodal *A vida é mesmo assim...* foi se delineando não como objeto de um conhecimento meramente teórico, mas sobretudo como acontecimento artístico vivo, dotado de significação, de peso axiológico, decorrente de um “momento significativo de um acontecimento único e singular do existir, e é precisamente como tal que ele deve ser entendido e conhecido nos próprios princípios de sua vida axiológica, em seus participantes vivos” (BAKHTIN, 2010, p. 175). Ele conta a história de cinco alunos que estreitam laços de amizade no ambiente escolar. Juntos, curtem a vida estudantil. Um sentimento maior que a amizade surge entre dois deles. Certo dia, algo ruim acontece, tudo muda, e o lado doloroso da vida aparece.

Os alunos, ao criarem a narrativa a partir das suas realidades, impuseram nela as suas vivências, tons, vozes, imprimindo marcas estético-valorativas em um ambiente sócio-histórico particular. Uma simbiose entre o sujeito-pessoa e o sujeito-autor foi estabelecida demarcando no conto a sua autoria. Conforme diz Faraco (2012, p. 40), citando Bakhtin (1997): “As ideias do escritor, quando entram na obra, mudam sua forma de existência: transformam-se em imagens artísticas das ideias.”

Tematizando a vida e a morte, onde esta se põe como interrupção brusca daquela, ocasionando desencontro onde antes havia encontro, tristeza ao invés da alegria, saudade no lugar da presença, os autores do miniconto multimodal *A vida é mesmo assim...* souberam transmitir muito bem essa descontinuação. O desfecho quase instantâneo da história, o corte abrupto feito e a sugestão do cessamento da vida de uma das personagens significam a um só

tempo o fim do próprio miniconto, assegurando-lhe o minimalismo inerente e a granulabilidade característica do objeto de aprendizagem. Podem simbolizar também o fim da amizade, do relacionamento entre os colegas de sala, da alegria do encontro, da perspectiva de um novo começo, marcado pelo reinício de mais um ano letivo, da expectativa do relacionamento amoroso, aspectos encontrados no miniconto. Esses elementos valem também para materializar na obra criada a seguinte ponderação feita por Bakhtin (2010, p. 96): "Só com ele [o outro] é possível para mim a alegria do encontro, a permanência com ele, a tristeza da separação, a dor da perda, posso encontrar-me com ele no tempo e no tempo mesmo separar-me dele."

A interrupção brusca da narrativa cria o suspense, deixa a boca semiaberta e parece fazer pausar, momentaneamente, a ação do sujeito contemplador que, por um instante de enlevo, vê-se mergulhar na história contada, fugindo da sua própria realidade, fazendo seu tempo histórico se entrecruzar com o momento cronotópico do próprio miniconto narrado. No entanto, longe de ser uma pausa infrutífera, essa parada quer ser suscitadora de vários questionamentos: Que é a vida? Que é a morte? Quanto espaço temos entre o nascer e o morrer? O que fazer neste breve intervalo de tempo que nos é dado e que nos possibilita viver momentos de encontros e desencontros? Essas são reflexões profundamente filosóficas para as quais não existem respostas prontamente definidoras.

Nesse processo de reflexão volitivo-emocional, possibilitado pelo conteúdo temático da obra criada pelos alunos-autores-criadores, ganha corpo o que Bakhtin denomina de "os elementos mais importantes do enredo da literatura universal": a vida e a morte. "Em minha vida pessoas nascem, passam e morrem, e a vida-morte delas é frequentemente o acontecimento mais importante de minha vida, que lhe determina a existência." (BAKHTIN, 2010, p. 96). Essa constatação formulada por Bakhtin acerca desse *natus est anno Domini* (nasceu em tal ano d.C.), assim como do *mortus est anno Domini* (morreu em tal ano d.C.) poderia significar a conclusão estatizante, auferida pelo contemplador, após assistir ao miniconto multimodal objeto desse estudo, de que a perda da pessoa única (por sua singularidade) qualitativamente definida do outro, ocasiona "o empobrecimento do mundo da minha vida onde esse outro estava e agora não está". (BAKHTIN, 2010, p. 95).

Diante desse momento impactante, decorrente da inversão brusca produzida pelo elemento surpresa do miniconto (o suposto afogamento), é pertinente também não esquecer o que disse o próprio Bakhtin:

Meu ativismo prossegue também depois da morte do outro, e nele os elementos estéticos (comparados aos éticos e as práticas) começam a prevalecer: tenho à minha frente o todo de sua vida, liberto dos elementos do futuro temporal, dos objetivos e do imperativo [...] depois do monumento tumular vem a *memória*. Tenho *toda* a vida do outro *fora* de mim, e aí começa a construção estetizante de sua personalidade, sua consolidação e seu acabamento numa imagem esteticamente significativa. (BAHHTIN, 2010, p. 97-98, grifos do autor).

Longe de querer esgotar aqui a temática “vida e morte”, essa diminuta incursão na relação volitivo-emocional discutida por Bakhtin teve como propósito apenas ressaltar a profundidade do conteúdo temático existente no âmago do miniconto multimodal criado pelos discentes da turma da EJAEF citada. Isso no afã de demonstrar a singularidade, a particularidade e a grandeza que é vivenciar o ser autor-criador, cuja existência estética perdura para além do existir do próprio autor-pessoa em sua vida real como um ser no mundo, de condição finita e existência limitada.

O miniconto, gênero caracterizado pelo minimalismo, tem de prender o leitor desde o início, levando-o a seguir o breve desenrolar da história até chegar a uma reviravolta que ocasionará a surpresa que, geralmente, é o objetivo do escritor. Essa característica também se encontra presente na obra *A vida é mesmo assim...*, Como de sobressalto, o pranto ocupa o lugar do riso e a alegria cede espaço à tristeza.

Segundo Ferraz (2017, n.p.), no gênero miniconto, para chegar à surpresa do fim do texto, tem-se “a vantagem de não se precisar ler 345 páginas até chegar a ela”. No caso do miniconto multimodal, esse aspecto ainda é mais incisivo porque esse gênero lança mão de outros recursos semióticos e multimodais que concorrem para o desenrolar breve e quase instantâneo da narrativa.

Nesse sentido, são bastante significativas algumas imagens que constituem a obra em análise: na abertura, o desenho de um coração pequeno no canto superior esquerdo, depois ocupando, praticamente, todo espaço da tela, clara alusão à dimensão que o aspecto sentimental terá no miniconto. A seguir, o raio que cai pelo meio da tela, de cima a baixo, certo, como prenúncio do choque, do corte, da separação, da tensão inicial e final; e a explosão provocada por ele, que faz tudo se transformar em uma nuvem de fumaça, cabível como alusão à vida que surge no tempo, mas no mesmo tempo, conforme frisou Bakhtin (2010), esvai-se, tênue como a fumaça, não coincidentemente, último elemento apostado na parte introdutória.

O título *A vida é mesmo assim...* é apresentado em um fundo verde, como a resumir que, para além de tudo que ocorrerá na história, é preciso manter viva a esperança, pois a vida

continua. E essa continuidade parece ter sido muitíssimo bem assinalada por meio das reticências apostas no título e pela alegria que perpassa toda a narrativa. No primeiro dia de aula, a tensão característica do encontro com o novo. Com o passar do tempo, a amizade surgida, fruto da interação social, vai substituindo por sorrisos as expressões tensas do início; na sequência, a alegria estrutura o ambiente e espaços de lazer e descontração (o jardim, o corredor, a lanchonete, a quadra poliesportiva, a piscina) passam a constituir o cenário. Neles, os alunos-personagens aparecem cada vez mais descontraídos, brincalhões, sorridentes.

A passagem do tempo pode ser observada pela própria transformação que vai ocorrendo nos relacionamentos: primeiro, cada um em sua carteira, predomínio do individual; depois, a formação dos grupos; a seguir, o relacionamento amoroso, representado, desde seu florescer, por meio dos gestos corporais dos braços apontando como flechas, depois o desenho de uma flecha branca que vai direto ao coração da jovem, e, por fim, a imagem do Cupido. Na culminância, o trágico desfecho. A mudança no tom da melodia faz o prenúncio de que algo diferente, triste e inesperado, está prestes a acontecer. No fim, uma jovem sentada no chão, pernas dobradas, joelhos a servirem de apoio para o reclinar da cabeça, em um gesto de desalento, incredulidade e dor. É o fim. Fim da história, fim da alegria, fim do relacionamento, fim do encontro, fim da amizade. Tudo é muito breve, brevíssimo, rápido como o raio fulminante da abertura. Assim é o miniconto criado pelos alunos.

O miniconto multimodal, usando as ferramentas disponibilizadas pelas tecnologias da informação e da comunicação, é um gênero que muitíssimo bem apresenta a estética da brevidade (FERRAZ, 2017). E, no caso do miniconto criado, ainda se põe presente a brevidade da própria vida. Nele, também pode se constatar outra afirmação: a de que o miniconto é “uma narração plenamente satisfatória em si mesma e não [...] mero fragmento, anedota, apontamento ou alusão” (SPALDING, 2008, p. 61).

Esse gênero, certamente, estabelece um forte processo de interação com o leitor, que completa a narrativa, estabelecendo a ligação entre as várias semioses que o constituem. Compete ao sujeito-leitor estabelecer o elo entre a tensão inicial, revelada por meio da linguagem verbal (“... tudo tenso”) e visual (o raio, a expressão fisionômica dos alunos no primeiro dia de aula) e a tensão final, construída pelas imagens fazendo clara alusão à morte, pela mudança na sonoridade (a música inicial, intensa e ritmada, de tom ascendente, de repente, cede lugar para uma melodia mais baixa e compassada) e pela expressão verbal “de repente tudo mudou!”. É o fim da amizade, do relacionamento amoroso, da alegria, do encontro e o início do sofrimento, da dor, da tristeza, da saudade, ocasionados pela perda, pela separação, pelo desencontro, pela morte, dentre outras possibilidades. No miniconto, o

começo e o final são os xis da questão (FERRAZ, 2017). Os autores do miniconto selecionado para fins deste estudo souberam explorar, muitíssimo bem, esse aspecto.

A leitura, a compreensão do miniconto multimodal e a criação requerem, portanto, a inserção dos sujeitos-leitores e sujeitos-autores em uma prática de leitura e escrita baseadas nos letramentos múltiplos, haja vista que, em consonância ao dito por Dionísio (2011), os aspectos verbais e pictóricos, no miniconto multimodal, se complementaram de tal maneira que a falta de um deles afeta a unidade do texto. Além disso, a criação de um miniconto multimodal pelos alunos da turma *corpus* deste estudo exigiu destes também um desdobramento do sujeito-pessoa em sujeito-autor, conforme ensina Bakhtin (2010).

Consoante esse teórico multidisciplinar, o ato diz de uma ação concreta, imersa no mundo real, intencional e praticada por um sujeito histórica e culturalmente situado, implicando participatividade e responsabilidade. Com seu agir, o sujeito, sem negar a realidade presente no mundo, também o postula e transforma ou, no caso do estético, o cria, deixando, neste caso a posição primeira de autor-pessoa (o sujeito historicamente situado) e passando à posição de autor-criador (o sujeito da criação estética). Assim, para criar, o sujeito precisa, pois, fazer um movimento para fora de si em direção ao outro, para tentar ver o mundo como o outro vê.

Dois conceitos bakhtinianos falam da relação espaço-tempo: cronotopo e exotopia. (AMORIM, 2010). Apesar de o primeiro estar ligado diretamente ao texto literário, dizendo do tempo e do espaço presentes no interior da narrativa, que diverge do tempo e espaço históricos, este trabalho se restringe à abordagem deste segundo conceito, pois é ele que faz referência à atividade criadora em geral e, a princípio, justamente à atividade estética, objeto primeiro deste estudo.

O conceito de exotopia demarca, incontestavelmente, a diferença entre o que vê um sujeito (o objeto do olhar, “o outro”) e o que se pode ver do que ele vê (o olhar que ele representa, o “eu”). De acordo com Bakhtin (2010, p. 23): "O primeiro momento da atividade estética é a compenetração." O sujeito deve "vivenciar" – ver e inteirar-se – o que o outro vivencia, colocar-se no lugar dele para ver como ele vê, para, depois, ao voltar a sua condição primeira, com o excedente da sua visão, dar-lhe o acabamento necessário, porque só de fora pode ver o conjunto das ações internas e externas que o completam justamente naquilo que ele não pode completar-se. Nisto, consiste o movimento exotópico que precisa fazer o sujeito autor para "sair" de si e tentar ver o mundo como o outro (a personagem) vê:

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, *depois de ter retornado ao meu lugar*, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2010, p. 23, grifo nosso).

A criação estética implica sempre um duplo movimento: primeiro, de tentar perceber o mundo com os olhos do outro (a personagem); e, posteriormente, o de "retornar à sua exterioridade para fazer intervir seu próprio olhar, sua posição singular e única num dado contexto e os valores que ali afirma" (AMORIM, 2010, p. 102).

O ato de criar envolve dois posicionamentos: o primeiro refratado, pois indica uma posição axiológica, um recorte feito pelo viés valorativo do autor-pessoa; e o segundo refratante, uma vez que a partir dele "se recorta e se reordena esteticamente os eventos da vida" (FARACO, 2012, p. 39). E não se trata aqui do autor-criador apenas transferir seu modo de ver e conceber o mundo, colocando-o sob o olhar das personagens que compõem sua obra. Para criar, ele precisa "sair de si", situar-se em um lugar exterior (exotopia) para tentar entender o que este outro (a personagem, o "herói") olha. Tomando o exemplo do retrato, Amorim (2010, p. 96) traduz bem no seguinte texto essa concepção bakhtiniana:

O retratista tenta entender o ponto de vista do retratado, mas não se funde com ele. Ele retrata o que vê do que o outro vê, o que olha do que o outro olha. De seu lugar exterior, situa o retratado num dado ambiente, que é aquilo que cerca o retratado, e em relação ao qual é situado pelo artista. (AMORIM, 2010, p. 96).

Nisto, consiste a força criadora do autor: em "saindo de si", edificar um universo pronto, acabado, inexistente no mundo real, mas que retrata outras possibilidades de ser, de abrangência ilimitada, expandidoras das perspectivas de olhar e perceber o próprio mundo real, finito, limitado. Nessa "abertura a possíveis e infinitos olhares, há o gesto exotópico de acabamento e totalização pelo olhar do artista" (AMORIM, 2010, p. 97). E esta é a grande contribuição da arte, dentre as suas formas, a literatura: fazer o homem extrapolar as dimensões humanas, do mundo real, material (restrito, limitado) e adentrar na esfera das infinitas possibilidades que expande seu olhar para além do horizonte visto e da condição espaço-temporal cerceadora.

A ficção, a literatura, fazem mais do que ampliar as nossas perspectivas, ao mapearem a realidade, anunciando territórios inexplorados e desconhecidos; a ficção e a literatura nos permitem viver o que de outro modo talvez não fosse possível, ou seja, nos permitem ser outros, (os personagens) e adquirir, ainda que momentaneamente, a perspectiva destes outros – para, adiante, termos uma chance de cumprir o primado categórico de todas as éticas, de tão difícil realização: ser o que se é. (BERNARDO, 1999, p. 147).

A obra criada não diz de um espaço nem de um tempo específico, apesar de ter sido criada dentro de um intervalo real espaciotemporal e, por vezes, a exemplo do texto literário narrativo, conter em si essas duas noções. Justamente, por não dizer de um ser de existência real, subordinado inexoravelmente a um tempo e um lugar, ou seja, por ser ficção, fruto da imaginação criadora do artista, a obra de arte está livre das amarras do tempo e do espaço históricos e pode situar-se em qualquer lugar, passando a compor ficticiamente o universo de qualquer indivíduo em qualquer tempo.

No campo da arte e por meio da arte, portanto, abre-se para o sujeito o campo das infinitas possibilidades que em sua vida material não pode experimentar ou executar, considerando-se que da posição concreta na qual se encontra só poder vislumbrar e vivenciar partes, recortes do todo que compõe o mundo. "O ato de criar [...] implica um jogo de aparente verossimilhança aliado a uma incerteza de verdade", afirma Passarelli (2012, p. 204), que possibilita ao ser humano vivenciar o "não vivido" e alargar as perspectivas do horizonte vislumbrado. Nisto, consiste a função elevadora, edificante e construtora da arte: "A arte me dá a possibilidade de vivenciar, em vez de uma, várias vidas, e assim enriquecer a experiência de minha vida real", diz Bakhtin (2010, p. 73).

6 Considerações finais

A discussão teórica desenvolvida neste estudo permitiu perceber o sujeito como um ser histórico e culturalmente situado, responsivo e responsável, cuja constituição dá-se por meio das interações sociais estabelecidas, mediadas pela linguagem e suas modalidades. Confirmou ser a linguagem um constructo social que concorre para o desenvolvimento da aprendizagem e, conseqüentemente, das instâncias cognitivas superiores, tal como formulou Vygotsky e o próprio Bakhtin. Por sua vez, o conceito de gênero adotado, tal como concebido por este teórico multidisciplinar, envolve a forma e o conteúdo, o processo e o produto, o individual e o social, o texto e o contexto.

Foi com esse olhar inteiro acerca da linguagem e do gênero, não estabelecendo dicotomia entre texto e discurso, porque todo discurso humano se revela por meio de um texto, sejam quais forem as semioses utilizadas, e todo texto implica necessariamente um discurso, e do sujeito como agente, que foi estruturada a metodologia cuja aplicação resultou na criação do miniconto multimodal *A vida é mesmo assim...*

Produzido pelos alunos da turma B, do 8º ano, 4ª etapa, da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental (EJAEF), do Centro de Referência para Educação de Jovens e Adultos Professor Severino Uchôa, o referido miniconto foi, indiscutivelmente, um desses acontecimentos únicos e singulares que possibilitou o recorte dos eventos existentes no mundo, com uma visão refratada e refratante, para a criação de uma unidade artística acabada e dotada de peso axiológico, de questionamentos, de reflexões sobre a própria vida.

O objeto de aprendizagem aqui apresentado permite explorar diversos aspectos temáticos, dentre eles, a amizade, o encontro e o desencontro, o fim e o recomeço, o relacionamento amoroso, a dor da perda, a vibração diante da vida e o desalento diante da morte. A escolha da temática "vida e morte" para discussão neste artigo foi apenas um recorte feito, tendo em vista a continuidade do pensamento bakhtiniano, basilar neste estudo. Tal delimitação, todavia, não cerceia o surgimento de inúmeros outros trabalhos; pelo contrário, é apenas um "abrir de possibilidades" ante os inúmeros estudos que podem ser desenvolvidos, necessitando somente que adaptações sejam feitas a depender do contexto sócio-histórico cultural onde estejam inseridos os sujeitos envolvidos.

Fato é que o mundo apresenta-se multimodal: palavras, imagens e cores saltam aos nossos olhos em uma busca incessante para a construção de sentidos. Nossos alunos, em sua maioria, estão imersos no mundo digital, ambiente recheado de multissemioses. Para que se tenha uma atitude responsiva perante as exigências do século XXI, o professor de língua materna necessita posicionar-se como agente socializador, mediador do conhecimento, possibilitando aos discentes a compreensão e o uso dos novos gêneros criados pelas novas exigências sociais.

A produção de textos que possam circular nas redes sociais, criados a partir de aplicativos que podem ser hospedados em um aparelho celular, tornou possível a realização da proposta de criação de minicontos multimodais por parte dos alunos, bem como serviu para ampliar o uso das novas TIC, favorecendo a aprendizagem de múltiplos letramentos. Portanto, agregar as novas tecnologias ao ensino da língua é uma exigência da pós-modernidade e o seu estímulo, por parte do professor, uma necessidade.

Referências

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. *In*: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2010, p. 95-114.

ARAÚJO, N. M. S. Objetos de aprendizagem de língua portuguesa. *In*: ARAÚJO, J; LIMA, S. C; DIEB, M. (Org.). **Línguas na web**: Links entre ensino aprendizagem. Ijuí: Editora Unijuí, 2010. p. 155-176.

ASSIS, M. de. O Espelho. **Guia do Estudante**. Disponível em: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/o-espelho-resumo-e-analise-do-conto-de-machado-de-assis>> Acesso em: 07 jun. 2017.

AZEVEDO, I. C. M; NASCIMENTO, D. dos S; OLIVEIRA, V. M. dos S. A autoria na composição verbocovisual de minicontos multimodais a partir de selfies. **Fórum linguístico**. Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 1492-1505, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2016vl3n3p/1492>> Acesso em: 07 jun. 2017.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BERNARDO, G. O conceito de Literatura. *In*: JOBIM, J. L (Org.). **Introdução aos termos literários**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999, p. 135-169.

BRAGA, J. C. **Objetos de Aprendizagem**: Introdução e Fundamentos. Santo André: Editora da UFABC, 2014.

CERRUTTI-RIZZATTI, M. E. Apropriação sociocognitiva da escrita: uma discussão sobre a dimensão intrassubjetiva da linguagem. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 36-43, 2009.

DIAS, A. V. M. et al. Minicontos Multimodais. *In*: ROJO, R; MOURA, R (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 75-94.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. *In*: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S (Org.). **Gêneros textuais**: Reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 137-152.

FARACO, C. A. Autor e autoria. *In*: BRAIT, B (Org.). **Bakhtin**: Conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 37-60.

FERRAZ, G. G. **Histórias em apenas uma linha**. Disponível em: <<http://subrosa3.wordpress.com/2007/07/22/histórias-em-apenas-uma-linha>> Acesso em: 10 jun. 2017.

GRILLO, S. V. de C. Esfera e campo. *In*: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2010, p. 133-160.

MARTINS, W. R. de M. O. Intensidade, brevidade e coalescência: das vertentes do conto, o microconto. **Carandá. Revista do curso de Letras do Campus do Pantanal**, Corumbá, n. 4, p. 274-298, 2011.

PASSARELLI, L. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: _____; MOURA, E (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

ROSA, G. **Fita Verde no Cabelo - Meus primeiros contos**. 13. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

ROSAS, P. **Eu para o outro, gotejos de enunciados bakhtinianos**. Campina Grande: Editora Leve, 2017.

SANTANA, R. et al. **A vida é mesmo assim...** Disponível em: <[https://youtube.com/watch?v=rInFzacouWA&feature=youtu.be.](https://youtube.com/watch?v=rInFzacouWA&feature=youtu.be)> Acesso em: 14 jul. 2017.

SILVA, L. R. da. Processo e produto a um só tempo: reflexões sobre a escrita escolar. *In*: _____; CARDOSO, D. P (Org.). **Gênero, livro didático e concepção de escrita**: Diálogos sobre produção textual. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015, p. 13-29.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. *In*: BRAIT, B (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 11-36.

SPALDING, M. **Os cem menores contos brasileiros do século e a reinvenção do miniconto na literatura brasileira contemporânea**. 2008. 81f. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira, Portuguesa e Luso-africanas). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Mercado Aberto, 2000 [1978].

WILEY, D. A. **Connecting learning objects to instructional design theory**: A definition, a metaphor, and a taxonomy. Disponível em: <[http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc.](http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc)> Acesso em: 27 fev. 2019. TREVISAN, D. **Ah, é?**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1994.

Data de recebimento: 16 de abril de 2018.

Data de aceite: 3 de outubro de 2018.