

OS MINICONTOS DE TERROR NA FORMAÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Zenilda Roza Moraes¹
Veronice Camargo Silva²
Sita Mara Lopes Sant'Anna³

Resumo: A presente pesquisa tem por objetivo refletir e apresentar como o gênero miniconto pode se constituir em instrumento para impulsionar o letramento literário, junto a estudantes da Educação de Jovens e Adultos - EJA, que frequentam o Ensino Fundamental. Para tanto, uma prática pedagógica foi desenvolvida, sob o olhar da pesquisa qualitativa e orientações da pesquisa educacional. Deste modo, para embasar esta discussão e, sabendo-se da dificuldade em promover o interesse pela leitura neste contexto, com base nas demandas dos estudantes de EJA, pensou-se em um gênero que se constituísse na porta de entrada para outros contextos. Logo, os minicontos, mais especificamente, os minicontos de terror, foram selecionados por tratarem-se de narrativas curtas e criativas, além de oferecerem, aos alunos, o prazer que a escrita e a leitura podem proporcionar. Sendo assim, esta pesquisa adentrou nos estudos de Freire (1999, 2001, 2005) perpassando por Solé (1998), Todorov (2004), Gotlib (2006), Lois (2010), Cosson (2009), entre outros. Os resultados obtidos com este trabalho tornam-se relevantes, na medida em que a leitura de minicontos com a produção de [UdW1] “Terrorzines”, revista elaborada pelos estudantes, que demonstrou ser um bom incentivo à leitura e à escrita nesta modalidade de ensino, principalmente, por causar o envolvimento e o encantamento nos alunos, desde a maioria constituída por adolescentes e jovens, até os mais velhos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Minicontos; Letramento Literário; Fanzines.

The small tale of terror in the training of the education of youth and adults

Abstract: The following research aims to reflect and present how short-short story gender can build itself as a tool to boost literature literacy, for students from the Youth and Adult Education program in Brazil - YAE, that attend Elementary School. For this purpose, a pedagogical experience was designed, under the gaze of qualitative research and research-action orientations. This way, to substantiate this discussion and, acknowledging the difficulty to promote interest for

¹ Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. (zenilda_roza@hotmail.com)

² Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. (veronice.uergs@gmail.com)

³ Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. (sitamarals@yahoo.com.br)

reading in this context, based on YAE student demands, it was thought of a genre that constituted itself into a gateway to others contexts. Therefore, the short-short stories, more specifically, the horror ones, were selected for being short and creative narratives, besides offering, to the pupils, the pleasure that the writing and reading can provide. This way, this research entered the studies of Freire (1999, 2001, 2005) running through Solé (1998), Todorov (2004), Gotlib (2006), Lois (2010), Cosson (2009), among others. The results obtained with this work become relevant, as the reading of short-short stories with the production of “Terrorzines”, a magazine elaborated by students, that has demonstrated to be a good incentive towards reading and writing in this teaching modality, primarily, for causing involvement and charming the students, from the majority consisting of adolescents and young people, to the elderly.

Keywords: Youth and Adults Education, Short-short Stories, Literature Literacy; Fanzines.

INTRODUÇÃO

Para embasar a presente pesquisa apoiamos-nos nos estudos de Freire (1999, 2001, 2005) e sua influência no enfrentamento dos problemas sociais impostos pelo analfabetismo, dialogando com Solé (1998); Todorov (2004); Gotlib (2006), ainda, Cosson (2009) no que se refere aos estudos dos letramentos literários.

A escolha da temática surgiu a partir das observações percebidas em sala de aula, visto que os conteúdos programáticos na Educação de Jovens e Adultos - EJA não contemplavam a leitura, fazendo com que as atividades de leitura e escrita não fossem prioritárias, focando a aprendizagem na metalinguagem. As poucas leituras oferecidas aos estudantes jovens e adultos eram descontextualizadas tornando-as mecanicistas e não proporcionando aos leitores, uma leitura que tivesse relevância em suas vidas como prática social.

O objetivo geral do trabalho foi o de desenvolver uma prática envolvendo leitura e produção textual, tendo em vista a análise de como o gênero miniconto pode se constituir como um instrumento para impulsionar o letramento literário dos alunos da EJA, da totalidade T3, que corresponde ao 6º ano do ensino

fundamental. Buscou-se, também, verificar como acontece a interação dos alunos, ao serem envolvidos na escolha do gênero textual a ser trabalhado em sala de aula, bem como a busca por compreender as relações que se estabelecem no contexto social para a formação de um leitor consciente.

Para dar conta dos objetivos propostos foi escolhido o gênero miniconto de terror com a produção de uma revista denominada “Terrorzine” que mostrou ser um caminho para o incentivo à leitura nesta modalidade de ensino. Além da sua brevidade, concisão, mas, principalmente, por causar encantamento nos alunos desde os mais jovens até os mais velhos, a proposta constituiu-se com um estímulo às práticas de escrita e leitura na EJA, também por possuir temáticas atuais que se aproximam da realidade vivenciada no cotidiano dos educandos.

A pesquisa realizada caracterizou-se como uma pesquisa-ação no âmbito educacional e está alicerçada numa pesquisa qualitativa. Os dados foram obtidos por meio de observação com participação ativa, tendo em vista que uma das pesquisadoras estava inserida como professora de língua portuguesa de uma turma de Educação de Jovens e Adultos- (EJA) totalidade 3, inseridos numa escola Estadual de Ensino Fundamental, localizada na Região Metropolitana de Porto Alegre.

O PÚBLICO DA EJA

Ao deparar-se com o cenário da EJA, deve-se ter em mente que se trata de um público heterogêneo, com faixa etária variada e histórias de vidas marcadas pela exclusão. O Parecer nº 11 (BRASIL, 2000), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA, considera que a leitura e a escrita são fatores determinantes para a vida destes estudantes:

Muitos continuam não tendo acesso à escrita e leitura, mesmo minimamente; outros têm iniciação de tal modo precária nestes recursos, que são mesmo incapazes de fazer uso rotineiro e funcional da escrita e da leitura no dia a dia. Além disso, pode-se dizer que o acesso a formas de expressão e de linguagem baseadas na microeletrônica são indispensáveis para uma cidadania contemporânea e até mesmo para o mercado de trabalho. No universo composto pelos que dispuserem ou não deste acesso, que supõe ele mesmo a habilidade de leitura e escrita (ainda não universalizadas), um novo divisor entre cidadãos pode estar em curso.

A Lei 9.394 (BRASIL, 1996), que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, aponta os direitos dos estudantes de EJA:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. **(NR)** Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008.

Como é possível observar nos parâmetros da própria LDBEN, a legislação abrange a EJA, que deve considerar as características dos seus alunos, “seus interesses, condições de vida e de trabalho”. Porém, o público que frequentara a escola regular num curto período e a abandonara, por vários motivos, seja pela necessidade de trabalhar, por serem expulsos da escola regular por indisciplina ou por não serem alfabetizados na idade regular, por

falta de oportunidades, migrara para as cidades, tendo que deixar os estudos para ajudar no sustento da família.

Muitos desses indivíduos se sentem discriminados na sociedade em que vivem. Ainda sobre o público da EJA, Galvão e Soares (2004) descrevem que:

São pessoas com experiências e bagagens distintas provindas das vivências no campo familiar, social e no mundo do trabalho. Há os jovens, os mais jovens - adolescentes, os adultos e os mais adultos - a Terceira Idade. Há negros, brancos, homens, mulheres, católicos, evangélicos, participantes de religiões de origens africanas (GALVÃO E SOARES, 2004, p.53).

Acrescenta-se, também, que a EJA inclui os alunos que passam por medidas socioeducativas e necessitam cumprir a determinação da justiça para estudar, ampla diversidade de gêneros, os que apresentam necessidades educacionais especiais e trabalhadores em geral. Enfim, um público diversificado que traz na bagagem, na maioria dos casos, a exclusão em todos os sentidos (social, familiar, racial, de gênero, etc.). Os estudos de Sant' Anna (2000) referem-se a esse público.

Neste contexto educacional, a heterogeneidade pode ser um fator desafiador, entretanto, como sugere Lois (2010), depende da forma como é visto:

Trabalhar com gente é descortinar a diversidade e a singularidade. Não podemos ignorar a questão da heterogeneidade de uma sala de aula. Isso atrapalha? Depende de como encaramos esse fato. Visto por um ângulo, há a constatação de que o dia a dia da sala de aula é laborioso e muitas vezes causativo; por outro, há a garantia do desafio e da riqueza dos resultados - caso saibamos aproveitar as diferenças (LOIS, 2010, p.88).

Além disso, faz-se necessário considerar, que, com o advento da atual LDBEN, a EJA passa a receber muitos adolescentes e jovens, como estudantes, o que é apontado por Brunel (2004) como um fenômeno de juvenilização. Os

anseios desmarcados pela vinda dos jovens, à busca pela escolarização, também têm modificado e diversificado os cenários e contextos da EJA.

Consequentemente, na EJA, os desafios são diários, porque são várias histórias que se entrelaçam enriquecendo o cotidiano de todos.

LETRAMENTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO DO LEITOR DA EJA

O leitor da EJA é um leitor que traz uma bagagem de vida, suas experiências, suas vivências e elas não podem estar descontextualizadas das práticas de leitura, uma vez que “o comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador” (FREIRE, 2001, p. 18). O autor mostra a importância de o docente entender o contexto social dos alunos e, assim, introduzir em suas aulas temas que despertem o interesse dos mesmos e não apenas abordar temas fora do seu cotidiano.

Ao fazer sentido, a leitura ativa os conhecimentos prévios e leva a compreensão, como demonstra Freire:

Desde que nascemos, vamos aprendendo a ler o mundo em que vivemos. Lemos no céu as nuvens que anunciam chuva, lemos na casca das frutas se elas estão verdes ou maduras, lemos no sinal de trânsito se podemos ou não atravessar a rua. E, quando aprendemos a ler livros, a leitura das letras no papel é uma outra forma de leitura, do mesmo mundo que já líamos, antes ainda de sermos alfabetizados (FREIRE, 2001, p.5-6).

Para Freire (2001, p.9), o ato de ler “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na

inteligência do mundo”. Esses pressupostos fazem lembrar da reflexão de Solé (1998, p.23) ao afirmar que:

A leitura é um processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervém tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (SOLÉ, 1998, p.23).

Solé (1998) compreende que o professor deve basear-se em estratégias para instigar o aluno à leitura uma vez que são importantes para objetivar o aluno a compreender o texto, ou seja, compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura.

À medida que os educandos avançam no processo da alfabetização, um dos maiores desafios para o professor da EJA é estimulá-los à aproximação com a leitura prazerosa, porque normalmente há o foco no processo mecanicista, tirando o prazer que a leitura oferece e ocasionando, com isso, a falta de autonomia no aluno, sendo que esta visão não proporciona interação (KOCH e ELLIAS, 2007) entre autor-texto-leitor.

Segundo Lois (2010, p.37), ao entrar na escola, a literatura “tende a mudar de roupa. Gratuidade e leveza se perdem, dando espaço a metodologias, técnicas e cobranças. Sem a motivação do prazer, abandonam-se o interesse e a curiosidade”. Nessa visão, cabe ao professor a tarefa de incentivador, mediador de leitura e, para a autora, antes do conteúdo vem o professor e, na relação estabelecida com o aluno, é ele quem delineia o perfil da conduta com a leitura. Sobre a importância do professor ao ser um incentivador da leitura, Lois (2010, p. 82), aponta que “o estudante não poderá se apaixonar pelo conteúdo de uma disciplina, se não se apaixonar antes por quem lhe leva esse conteúdo”.

Neste aspecto, percebe-se também que não adianta o professor cobrar a leitura, se ele não lê. Nessa visão (PENNAC, 1995), o professor deve estar engajado com o universo da leitura:

Se ele [o professor] puser ali o seu saber dominando seu prazer, se sua leitura for ato de simpatia tanto para o auditório quanto para o texto e seu autor, se ele conseguir fazer entender a necessidade de escrever despertando nossas mais obscuras necessidades de compreensão, então os livros se abrem largamente, e a multidão daqueles que se acreditavam excluídos da leitura se colocam bem ali atrás dele (PENNAC, 1995, p. 196).

Visando à formação leitora na EJA, verifica-se que o professor precisa ser um leitor que incentiva seus alunos, que participa, que instiga, que usa estratégias para chamar a atenção pelo prazer da leitura, que busca o letramento literário (COSSON, 2009) para assegurar seu efetivo domínio. Nesta perspectiva, o letramento literário:

[...] possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária [...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio (COSSON, 2009, p.10).

Letramento literário, então, reconhece os diferentes gêneros textuais e considera suas especificidades e elabora novos saberes, não só para adquirir conhecimento, mas também, pelo prazer que a leitura dá.

Letramento literário, nesse viés, é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor, em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre literatura ou textos literários, mas sim, uma experiência de dar sentido ao mundo por meio das palavras, transcendendo limites do tempo e do espaço.

Portanto, conseguir o entendimento necessário para se viver em sociedade, saber se expressar, se empoderar do conhecimento adquirido, ter capacidade de participar, imaginar e vivenciar com prazer o texto que se tem em mãos, é a capacidade adquirida pelo letramento literário.

O MUNDO DOS CONTOS E MINICONTOS DE TERROR: QUANDO MENOS SE TORNA MAIS

Não há como adentrar nos gêneros conto e miniconto de terror, sem passar pelo conceito de literatura fantástica. Esse tipo de narrativa surgiu no século XVIII, no chamado Século das Luzes, que se caracterizou pela razão, o racional, apareceu para contestar o irracional como demonstra Paes (1985, p.190), “(...) fazendo surgir, no seio do próprio cotidiano por ele [racional] vigiado e codificado, o inexplicável, o sobrenatural – o irracional, em suma”. No entanto, foi no século XIX que surgiram os primeiros estudos sobre esta modalidade da literatura.

Segundo Volobuef (2000, p.110), a narrativa fantástica “não cria mundos fabulosos, distintos do nosso e povoados por criaturas imaginárias, mas revela e problematiza a vida e o ambiente que conhecemos do dia a dia”. Partindo-se desta premissa, pode-se entender o porquê este tipo de narrativa causar tanto encantamento nos leitores, desde os tempos mais remotos até os dias atuais. Justifica-se na medida em que as histórias fantásticas mexem com o imaginário, com os medos e com as aflições e o leitor entra no mundo das personagens confundindo o real com o imaginário. Os enigmas, os mistérios, o medo, os cenários sombrios, causam inquietude no leitor e, por mexer com o desconhecido, tornam-se cada dia mais atrativas.

Para Todorov (2004), um conto é considerado fantástico se na história há o sobrenatural e uma estratégia do autor de contos fantásticos é deixar sem

explicação fenômenos estranhos para que o leitor possa escolher se aceita ou nega o sobrenatural. Para o autor:

O fantástico implica, pois, uma integração do leitor no mundo das personagens; define-se pela percepção ambígua que tem o próprio leitor dos acontecimentos narrados. É necessário desde já esclarecer que, assim falando, temos em vista não este ou aquele leitor particular, real, mas uma “função” de leitor, implícita no texto (do mesmo modo que nele acha-se implícita a noção de narrador). A percepção desse leitor implícito está inscrita no texto com a mesma precisão com que estão os movimentos das personagens. (TODOROV, 2004, p. 37).

O fantástico se fundamenta essencialmente numa “hesitação do leitor – um leitor que se identifica com a personagem principal – quanto à natureza de um acontecimento estranho” (TODOROV, 2004, p.165). A hesitação que Todorov cita é o que dá ao fantástico um melhor funcionamento, principalmente, quando ela é percebida de forma sutil.

Do mesmo modo que a hesitação é importante na formulação deste tipo de narrativa, o conceito de leitor também é essencial, pois para Todorov o leitor implícito, é aquele que se identifica com as personagens. O fantástico é um gênero que associado aos avanços tecnológicos caiu no gosto dos telespectadores e saiu das histórias dos livros para abrilhantar as telas dos cinemas, como é o caso das sagas *Harry Potter*, *Crepúsculo*, como também *The Walking Dead*, entre outras.

Assim, para chegar-se no gênero miniconto que é o foco deste estudo, necessitou-se percorrer o conto, gênero literário que compreende narrativas curtas, originárias dos contos populares, que trazem encanto ao universo literário e aguçam a imaginação do leitor e, desde os primórdios das civilizações, quando não existia a escrita, a contação de histórias (causos, lendas, contos, etc.) era uma forma de compartilhar e até mesmo guardar conhecimento que passava de geração para geração,—(via oral), também era uma maneira de entretenimento, as pessoas reuniam-se em uma roda em volta do fogo e ouviam diversas estórias, pois ao contar, os povos mantinham viva sua cultura. Segundo Gotlib (2006):

Embora o início do contar estória 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 estórias. 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. (GOTLIB, 2006, p.6)

Partindo-se desta premissa, percebe-se que os contos têm fundamental importância na história da humanidade, pois quem nunca ouviu falar das histórias bíblicas, dos contos de fadas, das aventuras dos deuses gregos, das mil e uma noites, dos contos de suspense da Agatha Christie, Edgar Allan Poe, Machado de Assis entres outros?

Para Gotlib (2006), no século XIV os contos ganham a escrita através de Bocaccio, com *Decameron* que faz com que os contos eróticos adentrem na categoria estética.

Posteriormente, o século XVI mostra o *Héptameron* (1558), de Marguerite de Navarre. E no século XVII surgem as *Novelas ejemplares* (1613), de Cervantes. No fim do século surgem os registros de contos por Charles Perrault: *Histoires ou contes du temps passé*, com o subtítulo de “Contes de ma mère Loye”, conhecidos como *Contos da mãe Gansa* [na tradução em língua portuguesa]. Se o século XVIII exibe um La Fontaine, exímio no contar fábulas, no século XIX o conto se desenvolve estimulado pelo apego à cultura medieval, pela pesquisa do popular e do folclórico, pela acentuada expansão da imprensa, que permite a publicação dos contos nas inúmeras revistas e jornais. (GOTLIB, 2006, P.6).

Para ser considerado um conto, o texto deveria ser curto. Assim, percebe-se a brevidade como uma característica principal neste tipo de narrativa como cita Gotlib: “no conto não deve sobrar nada, assim como no romance não deve faltar nada” (2006, p.63). O autor afirma que “o texto deve ser forte e ter a capacidade de marcar o leitor, prendendo-lhe a atenção, não deixando que

entre uma ação e outra se afrouxe este laço de ligação. O excesso de detalhes desorienta o leitor, lançando-o em múltiplas direções” (GOTIB, 2006, p. 43).

Visto isso, pode-se compreender que o gênero “conto de terror” se constitui como a entrada para outros gêneros, pois sua brevidade atrai o leitor e o leitor atual identifica-se pela dinamicidade destas narrativas. O conto desperta, faz com que o leitor queira descobrir o que está nas entrelinhas, o que fica subentendido, e as estratégias do autor, fazem com que o leitor se sinta desafiado e queira desvendar o enigma que, muitas vezes, não tem uma resposta correta. Essa falta de linearidade transmite ao leitor um mistério e é esse mistério que chama a atenção, pois ele se vê como parte integrante da história. Edgar Allan Poe, em seus contos, desafia o leitor quando não conta todos os detalhes e deixa algo escondido. O real, a vacilação entre o real e o ilusório do conto, encaixa-se no conto fantástico.

Para o presente estudo, o conto “O Gato Preto”, escrito por Edgar Allan Poe, foi de extrema importância por chamar a atenção dos alunos e instigá-los ao prazer que as narrativas fantásticas proporcionam. “O Gato Preto” está inserido dentro do fantástico por conter o sobrenatural. Vários elementos plantam desconfiança e hesitação em relação aos acontecimentos, deixando pistas para várias probabilidades, não dando uma resposta satisfatória, podendo ou não as leis da natureza terem sido violadas, o que ficará a cargo da interpretação do leitor.

Por ser um gênero curto, não cansativo, o leitor ao reclamar de não ter tempo para ler, nessa perspectiva não terá desculpa para não se jogar na leitura. Também é um gênero ficcional que desperta muita curiosidade e, por conter temas da atualidade, há possibilidade de inserção social, implicando numa leitura de qualidade que fascina o leitor e o leva a buscar cada vez mais leituras que despertem seu interesse. O conto moderno atrai pelo não dito, pela possibilidade do leitor, imaginar o que aconteceu. O não dito leva o leitor a imprecisão e, esses espaços vazios, são estratégias para ganhar o leitor.

Por este não dito nos contos, Ernest Hemingway, criou a teoria do Iceberg que revela os acontecimentos somente numa segunda história. Nessa teoria, a

história se completa com o leitor. Por ter temas tão atuais como a morte, a violência, os conflitos humanos, a solidão, etc. o leitor se identifica e, neste envolvimento, há a relação autor-texto-leitor (KOCH e ELIAS, 2007).

Nesse sentido, o público adolescente, por viver emoções intensas, medos, conflitos, tem fascínio por este tipo de história. Já o adulto, por sua bagagem de vida e por ter vivenciado muitas histórias é fascinado pelo suspense, pela imaginação, pelo mistério, pelo desconhecido, por isso, independente de idade, o termo terror, desperta o gosto pela leitura.

Com os avanços da tecnologia percebe-se que tudo é muito rápido, vive-se na era da velocidade e, num segundo, manda-se mensagem, acessa-se um site, interage-se com pessoas do outro lado do mundo. Isso é algo que atrai crianças, jovens, adultos e idosos. Não se pode negar que é difícil competir com as tecnologias em sala de aula, então, o que fazer para chamar a atenção dos alunos para a leitura?

Neste âmbito, encontra-se o gênero miniconto, considerado uma estratégia para introduzir a leitura literária no cotidiano do aluno e por não ser uma narrativa cansativa, insere-se no gosto dos discentes, porque na vida moderna não cabe perder-se tempo com o tedioso, como afirma Perrone-Moisés (1998):

Os leitores modernos não têm, como os dos séculos passados, paciência para enfrentar o tedioso, o solene, que se justificavam pelo ensinamento ou pela elevação da moral. A "rapidez" prezada por Calvino tem muito a ver com a intensidade da vida moderna. A falta de paciência de Borges para com os romances longos, e sua própria prática da escrita sintética e surpreendente, também (PERRONE-MOISÉS, 1998, p.159-160).

Ao reafirmar o exposto pelo autor, percebe-se que com a falta de paciência com a leitura e a dificuldade de concentração que a vida moderna proporciona às pessoas, o miniconto torna-se importante, porque em poucas palavras pode-se despertar o interesse da escrita e leitura.

A partir da análise sobre esta flexibilidade, o miniconto é uma narrativa que se adapta sob o sentido de tempo, ao estilo de vida das pessoas na atualidade porque o fragmentado e o sucinto, encaixam-se adequadamente. Assim, o miniconto, como o nome sugere, é um conto minimalista, com poucas palavras, constrói-se uma história que depende da interpretação do leitor.

Este tipo de narrativa consolidou-se nos anos 70 na América Latina e, no Brasil iniciou timidamente por volta da primeira década do século XXI. Os minicontos possuem vários apelidos atribuídos pelos escritores deste tipo de história como: microconto, mini-história, conto brevíssimo, conto de miniatura, texto torpedado, *flash fiction*, microrrelato e literatura de toque.

Independente da nomenclatura que se aponte aos minicontos, eles estão ganhando espaço mesmo que timidamente, devido ao crescente fascínio dos jovens pelas narrativas de ficção. Com a veiculação da internet, as narrativas ficcionais vêm chamando a atenção, também, de professores.

No Brasil, os autores que se destacam neste gênero são: Dalton Trevisan, Marina Colasanti, Ana Melo, Fernando Bonassi entre outros que, através de suas histórias, elencam a minificção marginal brasileira. O guatemalteco Augusto Monterroso é apontado como autor do mais famoso miniconto, escrito com apenas 37 letras: “Quando acordou, o dinossauro ainda estava lá”.

Outro contista muito famoso é o norte-americano Ernest Hemingway que produziu um miniconto que apresenta uma tragédia familiar contendo apenas 27 letras: “Vendem-se: sapatos de bebê, sem uso.”.

Avançando-se mais um pouco nesta temática, o gênero miniconto é uma forma de, em pouco tempo, obter-se resultados satisfatórios quando se trata do aprimoramento da escrita e da leitura, pois de acordo com Gotlib (2006) "trata-se de conseguir, com o mínimo de meios o máximo de efeitos". À medida que o miniconto se assemelha ao conto, admite a interpretação do leitor condensando o mínimo para transformar em mais, tornando-se contemporâneo, como explica Capaverde (2004):

[...] pode-se considerar que o miniconto seria uma modalidade do conto, porém tendo em sua identidade um pertencimento marginal ao conto, já que ele habita a margem do gênero e inaugura um diálogo com as linguagens multimídia e hipertextual. [...] Podemos pensar, portanto, que o miniconto, ao mesmo tempo em que se encontra à margem das formas convencionais do conto, está no centro das novas manifestações literárias da escritura contemporânea quando a nova ordem é minificar todas as formas de comunicação, congregando, através da condensação, o visual e o textual, o instantâneo e o narrativo, abordando o tempo e o espaço sob dois diferentes aspectos em um mesmo objeto da arte (CAPAVERDE, 2004, p.33-34).

Acredita-se que o miniconto seja um terreno fértil para a evolução dos alunos tanto na escrita como na leitura, por ser uma narrativa condensada, mínima, instantânea e por dialogar com as linguagens multimídias, o miniconto pode ser considerado a entrada para a criação de outros gêneros literários.

FANZINE: POSSIBILIDADE QUE DESPERTA ESPONTANEIDADE

A palavra fanzine é um neologismo que surgiu a partir da contração de duas palavras inglesas, fanatic + magazine, que em tradução livre, pode ser entendida como revista de fã.

Segundo Magalhães (1993):

Os fanzines são veículos amplamente livres de censura. Neles seus autores divulgam o que querem, pois não estão preocupados com grandes tiragens nem com lucro; portanto, sem as amarras do mercado editorial e de vendas crescentes (MAGALHÃES, 1993, p.10).

O fanzine é uma produção rápida e barata para divulgar trabalhos, inclusive trabalhos escolares, porque sua criação dependerá mais da criatividade do autor do que custo financeiro, que na maioria das vezes, traduz-se pelas cópias de divulgação. De acordo com Magalhães (1993, p. 09), no fanzine, os temas são livres e dependem do gosto e da criatividade do autor. Estes podem ser publicações com poesias, histórias em quadrinhos, colagens, divulgação de bandas amadoras, contos, ficção e outros tipos de narrativas e informações.

Na visão de Sant'Anna (2000):

As práticas em Educação de Jovens e Adultos têm apontado que a espontaneidade e a criação aparecem, na sala de aula, no momento em que se constitui uma identificação com os objetos concretos, com o cotidiano e com os desejos dos alunos (SANT'ANA, 2000, p.67).

Em concordância com a autora, constatou-se que o fanzine nas aulas de língua portuguesa constitui-se num desafio de estímulo à produção escrita que possibilita a autoria dos estudantes de EJA, por despertar a espontaneidade e a criatividade do estudante, que é mobilizado, chamado a esta produção. Destaca-se, com isso, a importância de aproximar o cotidiano e os desejos dos alunos nas práticas de leitura e escrita em sala de aula, o que também é motivado pela dinâmica de produção dos fanzines.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa configura-se como uma pesquisa-ação como define Thiollent:

Um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão

envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1985, p. 14).

Tendo em vista que a pesquisa-ação exige do pesquisador o comprometimento ativo por parte dos participantes, neste caso, alunos e professor, o envolvimento com os educandos na elaboração de todas as etapas do projeto foi de extrema importância para a realização deste trabalho, contextualizada no âmbito educacional, uma vez que uma das autoras era docente e pesquisadora na turma participante da pesquisa.

A população que fez parte do estudo era constituída por 12 alunos da Totalidade 3 - EJA, em maioria constituída por adolescentes e jovens, que se envolveu no trabalho durante os meses de outubro a dezembro de 2016.

Inicialmente, fez-se uma sondagem e levantamento de demandas, visando saber qual o gênero textual que os alunos mais gostavam e, a partir daí, deu-se início às leituras e as produções textuais. A coleta de dados foi realizada através de percepções e registros em sala de aula e, após as observações, foram efetivados novos registros que originaram 9 planos de aulas que foram sendo desenvolvidos e modificados, mediante intenso processo reflexivo.

INSTIGANDO A LEITURA E A PRODUÇÃO EM SALA DE AULA A PARTIR DE “TERRORZINES”

Na primeira etapa do trabalho (1ª aula), para a sondagem e levantamento de demandas, foram levados para a sala de aula alguns livros contendo vários tipos de gêneros, como: Crônicas de Martha Medeiros, literatura Regional, Contos de Machado de Assis e literatura fantástica com dois livros: um sobre vampiros, intitulado *Vampirologia - A verdadeira História dos Anjos Caídos*, de Joshua T. Kraik, e outro sobre feitiços, chamado: *O Livro dos Feitiços*, de Jim Pipe. Num primeiro momento, os alunos olharam os livros e foram unânimes em pegar os que falavam sobre feitiços e vampiros. Inclusive, dois alunos

pediram para levar para casa alguns materiais que seriam devolvidos na próxima aula e, assim, foram revezando.

Após a sondagem sobre o tipo de gênero que mais atraiu a atenção dos alunos, foram preparadas atividades sobre lendas e causos de diferentes autores. As mesmas mostraram-se proveitosas, pois proporcionaram um intenso envolvimento dos alunos. Em virtude disto, ao perguntar-lhes sobre o que sabiam sobre as lendas, a maioria falou que conhecia as histórias da “Mula sem Cabeça”, “Saci Pererê”, “Lobisomem” e a “Mulher de Branco”. Foram questionados sobre as lendas urbanas e, novamente, todos queriam contar alguma lenda da sua cidade. Um estudante citou a lenda de uma mulher que morreu assassinada na passarela de madeira e os demais alunos comentaram, que até os dias atuais, as pessoas têm medo de passar por lá, à noite. Outras lendas foram citadas e o compartilhamento das histórias narradas por todos, tornou a aula muito interessante.

Assim, para que as aulas continuassem proveitosas, discutiu-se sobre o que mais chamava a atenção deles, nos dias atuais, sobre os filmes e as histórias. A maioria relembrou das séries/filmes: *The Walking Dead*, *Crepúsculo*, *Harry Potter*; e *O Senhor dos anéis*. Notou-se que o tema chamou a atenção da maioria, ou seja, desde os mais jovens até os mais velhos.

Para a segunda etapa da proposta, introduziu-se o gênero conto de terror. Iniciou-se com o conceito de conto, as personagens, os tipos de narradores, o espaço, o ambiente, o tempo, etc... Na sequência, foi lido o Conto “Vovó Maria”, de Heloísa Pietro. Posterior à leitura, os alunos socializaram aluno-aluno, aluno-professor, trocando informações sobre as histórias que tinham conhecimento; contaram histórias de caminhoneiros e citaram amigos que contavam histórias de assombração.

Nesta etapa, foram feitos alguns questionamentos sobre o contista Edgar Allan Poe e um aluno comentou que conhecia o poema “O Corvo”, que, através de um episódio dos *Sympsons*, ele obteve conhecimento. Então, apresentou-se a biografia do autor. A partir daí, sondou-se se alguém conhecia o

conto “O Gato Preto”, porém, nenhum aluno se manifestou. Então, a obra foi apresentada.

Antes de iniciar a leitura, foi criado um ambiente apropriado para isto. Foram desligadas algumas luzes e com uma lanterna com o mínimo de luz, a leitura iniciou de forma impactante, conforme fragmento:

Não espero nem peço crédito. De fato, louco seria eu de esperar tal coisa, num episódio que até meus próprios sentidos rejeitam o que testemunharam. Contudo, não estou louco ___e, decerto, tampouco estou sonhando. Mas amanhã morrerei e hoje quero desafogar minha alma. (POE, 2015, p.22)

Esta prática de leitura foi inspirada no livro: *Teoria e Prática da Formação do Leitor* de Lois (2010, p.101), intitulada “Tenda do Terror”. Assim, todos ficaram quietos e atentos, no entanto, quando o personagem arranca o olho do gato, ouviu-se um cochicho por parte das meninas. Contudo, prosseguiu-se com a leitura criando um ambiente de suspense nas partes de tensão, com o objetivo de prender a atenção dos alunos. A estratégia utilizada funcionou e eles pediram para que a história fosse lida de modo mais rápido, tendo em vista que a aula estava finalizando e eles gostariam de saber o fim daquela narrativa. O objetivo da proposta foi alcançado, pois a estratégia era exatamente a de chamar a atenção e despertar a curiosidade dos alunos. Em seguida, tocou o sinal para terminar o período da aula e o término do conto ficou para a próxima aula.

Na aula seguinte, o conto foi concluído. Antes, porém, os alunos foram questionados sobre o que tinham ouvido da história. Depois, debateu-se sobre o final do conto, as personagens, o narrador, como eles viram a ambientação, o tempo, etc.

Foram feitos questionamentos para saber se gostaram do conto. Todos disseram que gostaram da leitura e acharam a história muito bem escrita. Um aluno comentou que há uns dez anos atrás houve, no Norte do País, um caso semelhante. Então, alguns falaram que “às vezes a vida imita a arte”, como também, “a arte imita a vida” e explicaram que “o mito do gato traz azar”, que não gostavam de gato, principalmente, preto. Neste aspecto, entra a superstição

que faz parte do imaginário. No debate, os alunos tiveram participação decisiva ao levar para a sala de aula suas opiniões, críticas, tornando a sala de aula um ambiente interativo e agradável para o convívio social. Nas posições de professoras e pesquisadoras, também nos coube, proporcionar diversos questionamentos sobre essas superstições que, por vezes, nos conduzem a gostar ou não,-de alguns animais.

Na etapa posterior, pensou-se em fazer do espaço da sala de aula um local que proporcionasse ainda mais, a leitura. Para isso, foram entregues aos alunos quatro livros de contos curtos do autor Edgar J. Hyde, da coleção Hora do Espanto: A cadeira de Balanço; O Mistério da Carroça; Sangue na Torneira e o Escritor Fantasma.

No início, parecia que a dinâmica não daria certo, porém, de repente percebeu-se que um aluno estava lendo para o colega e outros estavam concentrados na leitura, no canto da sala. Neste momento, essa percepção de como se portavam em sala de aula causou certo estranhamento, porque, na maioria das aulas, eles se dispersavam e mexiam no celular, mas neste dia, foi bem diferente: permaneceram atentos e concentrados durante todo o tempo da leitura. A maioria não terminou a leitura por completo e, por isso, levou os livros para casa.

Na aula posterior, pediu-se que compartilhassem as histórias e, assim, as mesmas foram contadas. No momento, entendeu-se o quanto é importante mostrar que nem sempre o professor tem domínio de todos os assuntos e, dessa forma, interagiu-se em intenso movimento de fala por parte dos alunos, e a sala de aula tornou-se um ambiente de troca de saberes.

A etapa seguinte da proposta deteve-se nas explicações do gênero miniconto e diversos minicontos foram apresentados aos alunos, a saber: a) Dinossauro, de Augusto Monterroso, considerado o menor miniconto; “Quando acordou, o dinossauro ainda estava lá”; b) miniconto de Ernest Hemingway, com apenas 27 letras, que descreve uma tragédia familiar; “Vendem-se: sapatos de bebê, sem uso”; c) os minicontos de Ana Mello, Cemitério “Em pé no túmulo dele pensava; Ele passou a vida pisando em mim”

e Viuvez “Quando avisaram do acidente fatal, Maria escondeu-se para rir da sua felicidade”; d) Outros minicontos, “Caiu da escada e foi para o andar de cima” de Adrienne Myrtez e “Uma vida inteira pela frente , o tiro veio por trás” de Cintia Moscovich.

Então, após ter apresentado esses minicontos para os alunos, pediu-se que, em dupla, pesquisassem outros minicontos de terror e lessem para a turma. Foi muito interessante, porque mesmo com o mínimo de palavras, o efeito que causa no leitor é surpreendente! Haja vista que a máxima do “menos é mais” é adequada a este tipo de narrativa, porque, nas entrelinhas, o leitor pode preencher as lacunas com seu imaginário e é neste momento que o texto chama a atenção dos discentes. Posteriormente, eles foram instigados a criar minicontos com o tema “terror”.

No início, os alunos estranharam, porque com poucas palavras, diz-se muito, porém quando perceberam que no miniconto não necessitavam preocupar-se com o início, meio e fim, soltaram a imaginação. Alguns alunos escreveram vários minicontos e, após a escrita, foram trabalhadas as questões de metalinguagem e pediu-se, posteriormente, que reescrevessem no caderno. Assim, quando todos os minicontos estivessem prontos eles fariam uma revista chamada Fanzine. Para tanto, pediu-se que levassem para a aula materiais, como: tesoura, colas, revistas velhas, enfeites como fitas, papéis e canetas coloridas, etc.

Para trabalhar a autonomia, pensou-se na produção criativa dos fanzines, somente depois de os alunos entenderem o seu conceito. Nesta perspectiva, possibilitaram-se informações sobre como criar uma fanzine; necessitava-se de um nome para a revista e, por sua vez, surgiu o termo acordado pela turma: Terrorzine.

Sendo assim, os alunos começaram a produzir suas revistas de terror e, para a confecção das mesmas, reservaram-se dois encontros. Antes, fizeram uma capa com os recortes das revistas, colorindo-as, como desejaram. No momento, foram exploradas a criatividade, imaginação, espontaneidade, autonomia, importantes aspectos para que a autoria dos estudantes se efetivasse.

Assim, partiram para a escrita dos minicontos e, na etapa final, fizeram correções e reescrita, sendo esta uma maneira de aprender e entender a necessidade de também saber usar e adequar a gramática normativa exigida nos conteúdos programáticos. Dessa forma, o ensino foi contextualizado, de acordo com as produções, conhecimentos e a convivência dos educandos na escola.

Posteriormente, os trabalhos foram avaliados levando-se em conta vários fatores, desde o comprometimento com o trabalho até à evolução dos alunos com a leitura e a escrita, tendo em vista que os critérios utilizados para a avaliação foi desde o comprometimento dos mesmos com as leituras em aula, até a produção final, visando à evolução na escrita e na leitura de cada um. Por fim, finalizando o ciclo de autoria, os “terrorzines” foram lançados e expostos num varal, para que fossem apreciados por outros colegas na escola. Além disso, a turma participou da mostra de talentos da escola, com seus fanzines.

REFLEXÕES SOBRE A PROPOSTA

Ao iniciar os relatos sobre os resultados obtidos com a prática em sala de aula com os minicontos, constatou-se, inicialmente, que ao ser delegado aos alunos a escolha do gênero ao qual eles gostariam de trabalhar em sala de aula, colocou-se em prática o que Freire aponta em seus estudos sobre a necessidade de interação entre os sujeitos envolvidos na aprendizagem. Essa interação foi extremamente importante para que o trabalho tivesse êxito. Também, nesta etapa, a autonomia foi um aspecto necessário na escolha do gênero que gostariam de estudar. Assim, os estudantes se colocaram na posição de sujeitos da sua aprendizagem e não, como simples objetos de depósito de conteúdos, como bem defende Freire (2001).

Gotlib (2006) aponta que um bom tema exerce a função de um ímã que atrai o leitor para dentro da narrativa. Sobre estes aspectos o que se percebeu foi que os minicontos por serem narrativas curtas e deixarem o não dito, para

que o leitor interprete, tornaram-se interessantes, chamando e prendendo a atenção dos alunos à leitura e favorecendo uma viagem pela imaginação.

O que se pode perceber nesse processo, é que a postura dos estudantes em sala de aula de língua portuguesa mudou, significativamente, durante o desenvolvimento desta proposta: o movimento de leitura ficou menos vulnerável a fatores externos, como acontecimentos fora da sala de aula ou o uso de celular, que sempre concorria nos momentos de leitura e produção de textos ofertados.

Ademais, ao contemplar a reescrita dos minicontos houve uma melhora significativa frente ao processo de reflexão sobre a sua escrita, pois ao reescreverem os seus textos, corrigindo as inadequações gramaticais ocorridas, obtiveram novas oportunidades de contato com a gramática normativa, agora, com uma proposta mais atrelada ao real, já que a sua produção estaria exposta para outros leitores .

Assim, adentrou-se na importância da espontaneidade, na criação e na autoria em sala de aula, como descreve Sant'Anna (2000). Também se percebeu através dos minicontos que com eficiência passa-se a contribuir com a formação leitora dos estudantes, porque os minicontos podem constituir-se numa maneira fácil e prazerosa de trabalhar a leitura em sala de aula, sendo uma ferramenta versátil que possibilita o desenvolvimento de atividades com vários portadores textuais, como as mídias.

Por fim, compreendeu-se que os minicontos são uma estratégia que contribui na formação leitora dos alunos da EJA que participaram desta pesquisa-ação, visto que forneceu aos alunos maior entrosamento entre si, com a professora, com a escrita e a leitura, favorecendo, assim, o letramento literário, pois estes estudantes evoluíram em seus processos de leitura e escrita, fazendo-os com maior compreensão, desenvoltura e envolvimento. Por isso, o resultado com os minicontos foi satisfatório, por conta dos diferentes aspectos e aprendizagens apontadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica**. Parecer n. 11/2000. Brasília, 2000.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAPAVERDE, Tatiana. **Intersecções possíveis: o miniconto e a série fotográfica**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004, Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6117/000436913.pdf?>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Teoria E Prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **A Importância do ato de ler**. In Antologia comemorativa do 10º. Política e Educação. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALVÃO, Ana Maria; SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges; LEAL, Telma Ferraz (Org.). **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.27-58.

GOTLIB, Nádía Battella. **Teoria do conto**. 11ª ed. São Paulo: Ática, 2006. KOCH, I. V. ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007

LOIS, Lena. **Teoria e Prática da Formação do Leitor**. Editora: Artmed, 2010.

MAGALHÃES, Henrique. **O que é fanzine**. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Coleção Primeiros Passos).

PAES, José Paulo. **As dimensões do fantástico**. Gregos e Baianos. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Trad. de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Flores da escrivantina**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

POE, Edgar Allan. **Contos de Imaginação e Mistério**. Tradução de Harry Clarke. São Paulo: Tordesilhas, 2015.

SANT' ANNA, Lopes Mara Sita. **O Ensino de Língua Materna para Jovens e Adultos Trabalhadores: a busca de novos sentidos**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, Porto Alegre, 2000. < Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/824/1/tese.pdf>>. Acesso em 06, jan. 2017.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à Literatura Fantástica**. Tradução Maria Clara Correa Castello. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004. VOLOBUEF, Karin.



Uma Leitura do Fantástico: A invenção de Morel (A. B. Casares) e O processo (F. Kafka). Revista Letras, Curitiba, n. 53, p. 109-123, jun. 2000.

Recebido em 16/09/2018

Aprovado em 07/01/2019