

A REESCRITA E A QUALIFICAÇÃO DO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE MICROCRÔNICAS VERBO-VISUAIS

REWRITING AND QUALIFICATION THE PROCESS OF PRODUCING MICRO VERBAL-VISUAL CHRONICS

Nara Augustin Gehrke¹
Sara Regina Scotta Cabral²

Resumo: *Abordando a produção textual como um complexo processo cognitivo (FLOWER; HAYES, 1981) e os gêneros segundo a proposta de Martin e Rose (2008), desenvolvemos o projeto “Um novo olhar sobre nosso cotidiano”, uma experiência pedagógica com a leitura e a produção de microcrônicas verbo-visuais, objetivando melhorar qualitativamente os textos com a reescrita. O gênero microcrônica verbo-visual tem o propósito sociocomunicativo de partilhar uma impressão pessoal sobre um tema considerado relevante socialmente, a partir do que o cronista interpreta da representação dos significados atinentes ao cotidiano representados em uma imagem fotográfica. Fizeram parte do projeto cinco turmas de semestres iniciais de cursos de graduação de uma universidade pública do interior do Rio Grande do Sul, ao longo de três anos. Nesse projeto, demos especial atenção à reescrita baseada na leitura de três participantes: o aluno-cronista, o professor, através de bilhetes orientadores, e os pares/colegas, através de avaliação holística e protocolo de leitura crítica. Os resultados apontaram para a revisão colaborativa como prática promotora não só da qualificação dos textos, mas também de um engajamento mais efetivo dos estudantes na produção textual.*

Palavras-chave: *Produção textual; Reescrita; Microcrônica verbo-visual.*

Abstract: *Approaching textual production as a complex cognitive process (FLOWER; HAYES, 1981) and genres according to Martin and Rose (2008, 2012), we achieve the project “A new look at our everyday”, a pedagogical experience with reading and production of micro verbal-visual chronics, aiming to improve the quality of texts with the rewriting. The micro verbal-visual chronic genre has the social-communicative purpose to share a personal impression of a topic considered socially relevant, from the point of view of the author interprets as a photographic representation of meanings pertaining to everyday. The project was developed with five classes of undergraduate students from a public university in the inland part of Rio Grande do Sul State along three years. In this project, we gave special attention to the rewriting, based on the reading of three participants: the student-chronicler, the teacher, through guiding notes, and the peers/colleagues, through holistic assessment and critical reading protocol. The results pointed out the collaborative review as a practice that promotes not only the qualification of texts but also a more effective engagement of students in writing.*

Keywords: *Writing; Rewriting; Micro verbal-visual chronics.*

1 Introdução

Neste artigo, damos visibilidade à produção e à leitura de um gênero emergente no meio jornalístico e nas mídias de relacionamento social com potencial de ferramenta para a

¹ Docente do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutora em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, Brasil, e-mail: nara.augustingehrke@gmail.com

² Docente do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutora em Estudos Linguísticos pelo Programa em Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, Brasil, e-mail: sara.scotta.cabral@gmail.com

comunicação contemporânea e por nós denominado microcrônica verbo-visual (GEHRKE, 2015). A função social que dá unidade ao gênero é a de pôr em relação o cronista e seu leitor apresentando uma reflexão sobre um cotidiano familiar a ambos e revivido estilisticamente no texto. Em nossa opinião, a microcrônica verbo-visual possibilita manifestar a subjetividade de nossos cronistas clássicos ao mesmo tempo em que oferta um comentário apreciativo de temas contemporâneos, georreferencialmente situados.

No ambiente digital e na esfera do jornal impresso, a instanciação do gênero ocorre através de textos multimodais de dimensões reduzidas apresentando uma interpretação de uma cena/fato cotidiano a partir da estreita interação semiótica entre uma imagem fotográfica e uma parte verbal, conforme evidenciado nos exemplares reproduzidos ao longo de nossa exposição.

Diante do potencial pedagógico que creditamos ao gênero, desenvolvemos um projeto de ensino denominado “Um novo olhar sobre o nosso cotidiano”, nos anos de 2011 a 2013 e reeditado novamente em 2016, após o gênero ter sido objeto de estudo da tese de doutorado de uma das autoras. O projeto foi implementado em cinco turmas de uma universidade pública, no interior do Rio Grande do Sul, com alunos dos semestres iniciais dos cursos de Letras, Pedagogia e Produção Editorial.

No que segue, apresentamos um relato reflexivo sobre essa experiência pedagógica, articulada em torno de dois eixos: o trabalho com gênero na perspectiva da Escola de Sydney, segundo proposta de Martin e Rose (2008) e a abordagem da produção textual sob a ótica do modelo cognitivo de Flower e Hayes (1981), com atenção especial para o sub-processo da revisão. Na condução do projeto, consideramos a reescrita como estratégia inserida nos procedimentos de revisão de que trata Hayes, Flower, Schriver, Stratman e Carey (1985) e a destacamos como importante prática para a qualificação do texto através do trabalho colaborativo entre três participantes: o produtor -revisor, os seus pares e o professor –leitor.

2 Considerações sobre o suporte teórico do projeto

2.1 A produção textual como processo

Desde o modelo pioneiro de Flower e Hayes (1981), a produção textual é destacada como um complexo processo cognitivo que tem natureza recursiva e que se organiza hierarquicamente, de tal modo a suportar subprocessos inseridos uns nos outros. Central a esse modelo é a concepção de que a escritura é um processo que compreende subprocessos

co-ocorrendo ou se sucedendo num contínuo, o qual pode ser interrompido a qualquer momento antes que um subprocesso tenha fim para dar início a outro, o que evidencia a recursividade do processo.

No desempenho das demandas cognitivas, o produtor do texto executa várias sub-tarefas (planejar, recuperar informações, estabelecer propósitos, revisar, etc...) como uma estratégia para lidar com as limitações do processamento cognitivo e coordenar as várias exigências implicadas na produção de um texto (NOLD, 1982). Segundo a autora, escritores proficientes na escrita se distinguem dos menos proficientes não apenas porque eles dominavam as convenções do código escrito, mas principalmente porque usavam estratégias para reduzir a carga de seu trabalho cognitivo.

2.2 O trabalho cognitivo na revisão

No Brasil, complementar à atenção dedicada aos gêneros textuais, já destacada nos PCNS (BRASIL, 1998), o tratamento da produção textual numa abordagem procedural ou textual-interativa, de que são exemplos SOARES (2003), FUZER (2012) e GASPAROTTO; MENEGASSI (2013), evidencia que as práticas escolares de escrita devem contemplar a gestão de diferentes subprocessos, o que, muitas vezes, também traz à discussão o papel da leitura nesse processo.

Coerente com a perspectiva cognitiva e procedural, Gehrke (1993) centra sua atenção em um dos sub-processos da produção textual, a revisão abordada pelo viés de uma de suas estratégias, a reescrita (HAYES *et al*, 1985). Na investigação conduzida por Gehrke (1993), o processo da reescritura é concebido como uma instância da produção de um texto em que se pode observar a troca constante entre os papéis de leitor e de escritor e que pode ser desencadeada a qualquer momento da produção. Dessa maneira, a reescritura é o momento da produção de um texto em que concomitantemente também se produz leitura.

Segundo a autora (GEHRKE, 1993), a reescritura é uma atividade em que o escritor-leitor lê o texto para construir sentido, avaliar e definir problemas e soluções. Em consequência, a prática da reescrita implica a interação entre as estratégias do leitor para abordar o texto e as habilidades/competências do escritor em ajustar a expressão verbal aos juízos de seu outro-leitor.

Ao longo do processo da escrita autoral, ou, na proposta de Menegolo e Menegolo (2005), do processo de constituição do sujeito-autor, para que este realmente qualifique seu texto por meio da reescrita, é necessário que ele revise o texto tanto da perspectiva da sua

autoexpressão, verificando se o texto ajusta-se às suas intenções e expectativas, quanto da ótica do seu público, avaliando se o texto produzido ajusta-se às intenções, objetivos e expectativas do seu leitor potencial.

Revisando seu texto, o produtor não somente avalia a representação semântica do texto para ressignificá-lo, se preciso; ele constrói, segundo Gehrke (1993, p. 149), uma representação dos problemas do texto baseada em diagnose rica de informações sobre a dissonância entre a intenção e o texto efetivamente produzido até o momento.

Desse modo, numa situação ideal, o revisor que lê seu próprio texto coloca-se numa metaposição, o que lhe permite avaliar o texto a partir do distanciamento crítico, até mesmo assumindo o lugar de um leitor virtual. Disso decorre que a proficiência na reescrita pode ser definida, de acordo com Gehrke (1993), como a conjunção entre a capacidade de o leitor/revisor alcançar essa metaposição e a capacidade de o escritor recriar o objeto-texto inicial de tal modo que este seja a resposta adequada às avaliações do seu outro-leitor. Em certa medida, a escrita/reescrita é o resultado de hipóteses sobre o leitor e sua leitura.

2.3 O gênero na perspectiva sistêmico-funcional

Alinhados com a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014), filiamo-nos à concepção de gênero em desenvolvimento pela Escola de Sydney, que avança o projeto hallidayano em direção a uma pedagogia de gêneros. Dentre essas propostas, escolhemos a de Martin e Rose (2008) e Rose e Martin (2012).

Em função das limitações de um artigo, fazemos um breve recorte de princípios básicos para a abordagem do gênero pela perspectiva sistêmico-funcional. Nesta, firma-se a crença de que o trabalho com gêneros deve partir da consideração do contexto de cultura, reconhecendo-se como Eggins (2004, p.56) que “há tantos gêneros quanto há tipos de atividades sociais em nossa cultura”. Segundo Silva e Espíndola (2013, p. 273), o contexto de cultura “é responsável por construções sociais mais amplas, envolvendo, por exemplo, ideologias, práticas e saberes produzidos em culturas específicas.”.

A orientação acima vai ao encontro do ideário de Halliday (1989; 1994), o qual está centrado na concepção da estreita (e constitutiva) inter-relação entre a linguagem e o contexto social em que é produzida. Orientando-se por esse princípio, a proposta de Eggins e Martin (2003) e Martin e Rose (2008) é a abordagem do gênero que sempre está presente em uma ação comunicativa dentro de um domínio social de interação, além da instanciação de sua estrutura em função dos propósitos sociais a que atende. Para Martin (1985), Martin e Rose

(2008) e a Escola de Sydney, os gêneros são produzidos no interior de uma atividade dialógica (prática social) e funcionam como uma ‘ferramenta’ (configurações recorrentes) utilizada em dado contexto cultural.

Em coerência com a orientação linguístico-funcional, Martin e Rose (2008) entendem gênero como uma configuração de significados (ideacionais, interpessoais e textuais) prototípica, ou seja, há um certo grau de consistência quanto ao registro (campo, relações e modo) que possibilita distinguir um gênero do outro em relação às escolhas léxico-gramaticais que os configuram. Os autores destacam que são configurações importantes para dada comunidade, o que ratifica a ideia de conceber os gêneros dentro de um contexto mais amplo, o de práticas de uma cultura. A cultura é, pois, determinante para a configuração dos gêneros que nela são gerados, aprendidos e então produzidos.

Igualmente, a posição dos autores explicita a relação entre linguagem e contexto materializada via textos. Dessa perspectiva, o texto é tanto uma realização de tipos de contexto quanto à encenação do que interessa aos membros de uma cultura em situações específicas. Desse modo, ao se analisarem textos, podem-se reconhecer os padrões de escolhas para os significados plurifuncionais que configuram os gêneros de uma cultura, além de se identificarem padrões indiciadores do surgimento de novos gêneros ou as relações que os gêneros mantêm entre si.

2.4 A crônica e a história do cotidiano

Martin e Rose (2008) destacam que o surgimento da modernidade levou a alterações significativas nos padrões dos gêneros a tal ponto de surgirem novos gêneros nas instituições de comunicação e em instituições envolvendo ciência, indústria e burocracia. Em favor dessa leitura da contemporaneidade, os autores trazem os achados de pesquisas sobre a evolução do gênero estória em uma de suas formas mais conhecidas, a notícia jornalística (*news story*).

Considerando as observações de Martin e Rose (2008), identificamos no Brasil um gênero que tem se revelado, ao longo de seu processo de estabilização, mutável e mutante: a crônica. Estudos como os de Arigucci Jr. (1987), Betelha (2004), Andrade (2005), Tocaia (2011) e Gabriel Júnior (2013) acabam revelando a crônica como um gênero que oportuniza uma espécie de *zoom* em questões do dia a dia do cidadão comum, o que faz com que Scheneider (2004) a entenda como um espelho para a história do cotidiano.

Em seu estudo sobre as crônicas de Carlos Heitor Cony, Andrade (2005) expressa o seu entendimento de que a crônica, no sentido mais amplo, consiste numa reflexão do

cotidiano revivido estilisticamente, ficando o gênero colocado na interseção entre o jornalístico e o literário. Considerando a crônica a partir da esfera jornalística, verificamos que, conforme característica do gênero, a maioria dos cronistas relata e interpreta fatos do cotidiano, muitos dos quais em foco na mídia, chamando a atenção do seu leitor para algo que não costuma ser percebido pelo senso comum.

Tocaia (2011, p.14), por sua vez, declara que “a crônica caracteriza-se por uma composição breve, relacionada com os acontecimentos atuais. Representa o simulacro de um relato poetizado do real, situado na fronteira entre a informação e a narração literária”.

Baseando-se nas palavras de Tocaia, podemos afirmar que a crônica é um gênero híbrido ou, na concepção de Coutinho (1986), um gênero anfíbio, que pode viver tanto na coluna de um jornal quanto na página de um livro. Pode também tratar de qualquer tema, notadamente aqueles relevantes para o universo de interesses tanto do cronista quanto do seu leitor. Dada essa liberdade temática, os temas presentes nas crônicas se constituem a partir de um olhar subjetivo, interpretativo do cronista sobre o cotidiano e o comportamento humano frente a cenas comuns ou inusitadas.

Em um estudo sobre a crônica brasileira e suas modalidades na esfera jornalística, Gabriel Júnior (2013, p.91) destaca que os achados de sua pesquisa “apontam para uma renovação na maneira de se produzir crônicas na contemporaneidade, indicando haver dois tipos de crônicas, a saber: crônica do cotidiano e crônica de notícia”.

Esse autor esclarece que, diferente da crônica de notícia, que constrói um fato narrativamente para ser objeto da avaliação do cronista, a crônica do cotidiano trata “de assuntos vivenciados e experienciados socialmente na vida cotidiana das pessoas, isto é, daquelas ações usuais que se definem por eventos diários, acontecimentos frequentativos que ocorrem com as pessoas” (GABRIEL JÚNIOR, 2013, p. 101). Aqui, lembrando Martin e Rose (2008) e Rose e Martin (2012), está-se definindo a configuração de significados ideacionais (HALLIDAY, MATTHIESSEN, 2004; 2014) prototípica para o gênero.

Outro aspecto a destacarmos na abordagem da crônica como gênero são seus propósitos sociocomunicativos, fator determinante para Martin e Rose (2008) no estabelecimento de um gênero, pois para esses autores gêneros são processos sociais que se desenvolvem em estágios e são orientados para um objetivo. Na acepção de Martin e Rose (2008, p. 22), o gênero é “o propósito global de um texto”. Essa acepção, por sua vez, é uma reiteração do que Martin (1985, p. 250) já postulava para os gêneros: “gêneros são o modo como as coisas são feitas quando a linguagem é usada para realizá-las”.

No jornal, as crônicas parecem cumprir distintos, mas complementares objetivos: além de distrair o leitor do teor mais tenso dos textos noticiosos e opinativos (notícias, editoriais e reportagens), possibilitam, através do humor e da ironia, chamar a atenção para temas do cotidiano (RIBAS; DOMÁS; PESSANHA, 2009), oportunizando uma reflexão sobre o vivido e o tempo presente (SCHNEIDER, 2004).

2.5 Relações intersubjetivas entre cronista e leitor

Em seu estudo, Schneider (2004) destaca que, ao tematizar o cotidiano, o cronista acaba fazendo da crônica jornalística uma forma de comunicação política com o leitor. Coerente com a tese de que a crônica é um documento de valor histórico, Schneider defende que o cronista pode ser considerado uma espécie de historiador do cotidiano, pois ter as notícias publicadas no jornal como conteúdo e tema de reflexão denota a ligação estreita do cronista com as questões do seu tempo, do tempo presente.

Ao se ampliarem as reflexões sobre a crônica, podemos acrescentar que, na prática social na qual se insere a produção e o consumo desse gênero, instaura-se, conforme declara Andrade (2005, p. 311), uma "relação dialógica entre autor e leitor que permite uma cumplicidade entre ambos [...]". Esse aspecto, se abordado pela perspectiva sistêmico-funcional, põe em evidência a relevância da produção dos significados interpessoais para o gênero.

Em geral, tanto cronista quanto leitor partilham um mesmo universo de interesses; quando o leitor não assume plenamente o dito pelo cronista, pelo menos se dispõe a aderir ao ponto de vista dele. Em particular, nas crônicas publicadas em jornais e revistas, o cronista é, em muitos casos, uma espécie de porta-voz do leitor, dando corpo a ideias e percepções que o leitor muitas vezes ainda não expressou, mas que nele estão latentes (GEHRKE; MARTINS, 2014).

2.6 A crônicas e sua expressão semiótica

Monomodal devido à sua natureza linguística, a crônica apresenta uma estrutura composicional que favorece a expressividade, manifestada em textos nos quais se exercita uma prosa criativa, explorando-se variados recursos, como a polissemia, a sonoridade das rimas, as figuras de linguagem, os deslocamentos, a pontuação argumentativa (BETELHA, 2004; LOPES, 2012). Por outro lado, além desse caráter subjetivo-expressivo, a crônica

expressa também uma tomada de posição do cronista sobre temas cotidianos, por isso ficam favorecidas as escolhas pessoais e a consolidação do estilo, elemento importante nas interações verbais (BAKHTIN, 2003). Assim, essas escolhas acabam por delinear a configuração prototípica para o gênero em se tratando dos significados textuais (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; 2014).

Circulando no domínio literário e jornalístico, a crônica hoje se consolida como um gênero para ser escrito e publicado em vários suportes. Ao lado dos jornais e revistas impressos, encontramos, no meio digital e midiático, inúmeros *sites* para divulgação de conhecidos e novos cronistas, como o Blônicas, o Fernanda Pompeu Digital, o Saite do Millôr *on line* e o Portal Literal (<http://blonicas.zip.net/>; <http://fernandapompeu.com.br>; <http://www2.uol.com.br/millor/>; <http://portalliteral.terra.com.br>), produção essa que atesta o vigor do gênero. A expressão *webcronista* designa o produtor de crônicas cujo texto é produzido, circula e é lido na internet.

A crônica, em variados formatos e incorporada às edições dos jornais, revistas e outras mídias, é um gênero que atende às expectativas de uma ampla e diversificada comunidade de leitores, podendo ser considerada uma ferramenta da comunicação contemporânea (GEHRKE, 2015). Em função desses diferentes suportes, constatamos que a crônica se revigora, sendo consumida na contemporaneidade por um público leitor que se amplia, não se restringindo somente àquele apreciador de uma crônica mais lírica, literária.

Por outro lado, a esse quadro acrescentamos um outro fator, o referente às expectativas do leitor. Se considerados o suporte e o leitor, percebemos que eles levam a uma espécie de mutação da crônica muito semelhante à estudada no conto (ROAS, 2006; CONDE, 2010; ÁLVARES, 2012). A crônica se revela camaleônica: há a crônica canônica (literária), a midiática (jornalística) e a mais contemporânea, em novos formatos, como a *webcrônica* e a microcrônica.

2.7 Novos padrões de um gênero mutante

Ao considerarmos a existência da crônica literária e da jornalística, a extensão do texto ganha relevância, por ser um dos elementos composicionais que diferencia as modalidades. Da crônica literária, mais extensa, até a microcrônica publicada em jornal ou postada na internet, novas experimentações formais são experienciadas, agradando não só aos leitores, mas também a escritores novatos e experientes.

Uma dessas experimentações, já preconizada por Edgar Allan Poe no século passado para a narrativa, são os pequenos textos referidos como microliteratura (ÁLVARES, 2012). Especialmente com o *blog* e o *Twitter*, os microtextos têm se convertido em uma nova opção de leitura, além de serem um criativo exercício de escrita contemporânea (ROAS, 2006; ZAVALA, 2006).

Estudioso de novas formas de escritura do discurso ficcional, Zavala (2006. p. 8-9) reitera que a “[A] minificação é indubitavelmente a manifestação literária mais característica do séc. XXI e permite entender a transição entre uma criação fragmentária (moderna), própria da escrita sobre o papel e uma escrita fractal (pós-moderna), própria da tela eletrônica.”.

No meio digital, encontramos uma extensa produção de microtextos, de variados formatos, que atendem a diferentes propósitos sociocomunicativos. Se analisados os significados representacionais e composicionais (KRESS; van LEEUWEN, 2006) construídos multimodalmente, percebemos que há textos postados em *blogs* ou no *Facebook*, de que é exemplo

<https://ptbr.facebook.com/jornaldiariodepernambuco/photos/a.208054615884615.50264.202569256433151/605024566187616/>, com estrutura composicional de um microtexto multimodal, destacando-se uma imagem pictórica, um título e frases comentário compondo esses três elementos, em associação, um microtexto com apreciações subjetivas sobre temas variados. Nessas produções, a imagem pode ser uma fotografia, um desenho ou mesmo uma criação gráfica.

Ao ser feita uma busca na internet com o descritor *microcrônicas* em língua portuguesa, foram encontradas em torno de 2.160 referências, sendo a maior parte a indicação de endereços onde está depositada uma significativa produção de microtextos dessa natureza. Observações assistemáticas feitas pelas pesquisadoras evidenciaram que o tratamento em primeira pessoa (do singular ou do plural) é a escolha preferencial nessas produções, o que denota o envolvimento subjetivo dos autores com um tema que lhes é próximo ou lhes diz respeito diretamente.

No domínio das mídias contemporâneas de relacionamento, como o *Twitter*, *Facebook* e o *WhatsApp*, também podemos encontrar microtextos que apresentam características das microcrônicas verbo-visuais embora muitos *blogs*, de que é exemplo “Capim Letrado” (<http://fernandapompeu.blogspot.com.br/>), descrito pela sua autora como um “Varal de Textos Breves”, já publiquem, há alguns anos, microcrônicas monomodais (verbais).

Diante da rica produção de microcrônicas no ambiente digital, foram feitas observações exploratórias em *blogs* ratificando nossa crença de que as ferramentas digitais,

conjugando diferentes modos semióticos (sonoro, pictórico, visual), abrem um leque de possibilidades para a produção e circulação de microtextos multimodais semelhantes ao gênero em foco neste artigo.

2.8 A microcrônica verbo-visual

A microcrônica verbo-visual (GEHRKE, 2015) é uma modalidade da crônica jornalística, uma observação comentada (MARTIN; ROSE, 2008) cujo propósito sociocomunicativo é o de partilhar uma impressão pessoal do cronista sobre um tema considerado relevante socialmente, a partir do que ele interpreta de uma imagem fotográfica tematizando algum aspecto da vida cotidiana. Essa é a função social que dá unidade ao gênero, consideradas as diferentes instanciações que ele comporta.

Em um jornal de circulação no RS, esse gênero se materializa em textos acolhidos sob a rubrica de “Foto do Dia”, um microtexto verbo-visual destacado no alto da página impressa de uma coluna diária chamada “Informe Especial”, de responsabilidade do jornalista Túlio Milman. Nesses textos, as imagens fotográficas são, em geral, representações visuais de cenas do cotidiano dos leitores, como observamos na Figura 1, apresentada seguir.



Figura 1 – Exemplar 1 do gênero microcrônica verbo-visual.

Fonte: Jornal *Zero Hora*, coluna Informe Especial, edição de 15/10/2010.

Os significados representados visualmente, entretanto, não estão voltados para a apresentação de informações factuais: os significados constroem representações semiotizadas

baseadas na expressão da subjetividade do fotógrafo. Por sua vez, o verbal está articulado nesses microtextos como recurso para o cronista explorar essa subjetividade ao expressar um comentário, frequentemente apreciativo, de algum significado ideacional representado na foto, além de auxiliá-lo a circunstanciar georreferencialmente os significados representados visualmente.

Na “Foto do Dia”, concebida aqui como instanciadora do gênero microcrônica verbo-visual, a imagem fotográfica recebe destaque num primeiro momento, o que favorece a produção de significados interpessoais (KRESS; van LEEUWEN, 2006), pois funciona como foco de atenção do leitor, uma espécie de ponto de entrada para a leitura do texto tanto pela sedução das cores quanto pela representação de uma cena familiar, do dia a dia do leitor.

No entanto, o estudo de Gehrke e Cabral (2014) revela que a recorrência a uma cuidadosa seleção léxico-gramatical é uma evidência da importância do verbal na constituição do gênero. Com vistas à acentuação da expressividade da linguagem através do emprego de rimas, frases curtas, perguntas retóricas, figuras de linguagem e o uso de intertextos, a parte verbal denota o cuidado do cronista com sua expressão.

Com essa estreita interação entre palavra e imagem fotográfica, constrói-se uma representação semiotizada do cotidiano (ANDRADE, 2005) carregada de significações a serem interpretadas dentro da cultura de onde emerge, a partir do acesso, no conhecimento prévio do leitor, a dados do contexto sócio-histórico imediato.

Ressaltamos que uma das características mais marcantes composicionalmente da microcrônica verbo-visual é a inter-relação entre palavra e fotografia de modo que um sistema semiótico complementa o outro, o que Barthes (1969) refere como *relay*. Assim, nenhuma semiose parasita a outra: a parte verbal não está ilustrada pela imagem ou a imagem parafraseada pela palavra.

Em síntese, na microcrônica verbo-visual, uma interação entre os modos semióticos se estabelece com o verbal comentando a imagem fotográfica, sem, no entanto, a palavra se tornar uma “camisa de força” para os significados representados visualmente. Nessa superposição de camadas de informação e opinião, observamos uma prática social (gênero) orientada pelo propósito de se partilharem experiências tematizando algum aspecto do cotidiano considerado relevante socialmente, estreitando-se, com isso, laços com os leitores.

3 O projeto “Um novo olhar sobre nosso cotidiano”

Inicialmente, salientamos que elegemos trabalhar com o gênero crônica do cotidiano visto os microtextos objeto de nosso interesse oportunizarem reflexões e mediações intersubjetivas sobre a realidade próxima, temporal e espacialmente referenciada, tendo potencial de circulação em domínios vários: literário, jornalístico, nas mídias de relacionamento social e até mesmo na esfera escolar. Esse último recorte remete à potencialidade do gênero crônica se recontextualizado (BERNSTEIN, 1996) para práticas na sala de aula, conforme proposta de Ribas, Domas e Pessanha (2009, p. 19):

[...] um trabalho com a crônica pode ser um caminho para o estímulo da produção textual, ensinar os alunos o que é uma crônica, quais são os traços desse gênero textual e instigá-los à leitura do mesmo é apenas o primeiro passo para levá-los a escrever sobre os fatos de seu cotidiano e a refletir sobre eles.

O projeto de ensino “Um novo olhar sobre nosso cotidiano” tem essa denominação em alusão a um dos propósitos sociocomunicativos da microcrônica — o de ofertar ao leitor uma releitura mais atenta do cotidiano. Ele foi desenvolvido com cinco turmas de graduação de cursos de uma universidade pública no interior do Rio Grande do Sul, entre os anos de 2011 a 2013. Foram participantes os seguintes cursos: Letras (92 alunos), Produção Editorial (26 alunos) e Ed. Especial (32 alunos), todos do 1º semestre (calouros). No ano de 2016, com o retorno do doutorado de uma das professoras, o projeto foi reeditado com uma turma do segundo semestre do curso de Pedagogia (39 alunos). A implementação de cada edição do projeto estendia-se por aproximadamente dois meses. As atividades de produção de microcrônicas verbo-visuais eram inseridas nas aulas regulares das disciplinas de Língua Portuguesa constante nos currículos desses cursos.

3.1 A dinâmica do projeto em sala de aula

Como dinâmica de sala de aula, o projeto “Um novo olhar sobre nosso cotidiano” inicia com a leitura de exemplares de microcrônicas verbo-visuais publicados em jornais ou postados em *blogs*, buscando-se a familiarização com o gênero. Em paralelo, os alunos começam a feitura de fotografias com temáticas variadas, algumas das quais encontradas nos próprios textos lidos, de que é exemplo o microtexto apresentado a seguir, produzido a partir da leitura da microcrônica “Microtédio”, reproduzida na Figura 1.



Figura 2 – Exemplar de microcrônica verbo-visual produzida em sala de aula

Fonte: Dados da pesquisa de Gehrke e Cabral (2014)

Como é próprio do gênero, os temas representados nas fotos tratam de questões da vida diária, dimensionadas pelo cronista como de interesse social para uma comunidade georreferencialmente situada. No caso do projeto, essa referência é a cidade de Santa Maria (RS) e outras próximas a ela, de onde vêm muitos dos alunos da universidade. Desse modo, urbanização, lixo, eventos culturais, clima, estações do ano, hábitos da região sul, rotina do *campus* universitário e transporte coletivo são alguns dos temas recorrentes nas fotos.

Na sequência das práticas em sala de aula, o professor solicita que os alunos tragam as fotos para uma seleção exploratória do potencial semiótico desse material fotográfico. Essa atividade é uma oportunidade para se conduzirem reflexões sobre o papel da imagem fotográfica na produção de significados ideacionais e interpessoais (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; 2014).

Escolhidas as fotos e explorados exemplares do gênero, os alunos iniciam a produção de duas microcrônicas (doravante T1 e T2) em sala de aula, utilizando-se da modalidade decalque (BRASIL, 1998). A prática do decalque envolve os alunos na produção de textos com temática semelhante ao texto base e/ou com a mesma configuração estrutural (no caso, presença de uma imagem fotográfica e de uma parte verbal). Nessa atividade, a intertextualidade, fator inerente ao decalque, pode ser de conteúdo e/ou de expressão, explorando-se as estratégias de paráfrase ou paródia.

No projeto, o decalque materializa-se como paráfrase de expressão pois buscamos a familiarização dos alunos com o gênero, desenvolvendo especialmente as habilidades mobilizadas na produção de significados textuais (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; 2014) e na exploração da multimodalidade, particularmente da complementaridade intersemiótica (ROYCE, 1999), o que, naturalmente não impede a exploração de paródias de conteúdo.

Ao final da atividade, o professor solicita que, no próximo encontro, os alunos providenciem a impressão da primeira versão de T1 e T2, para ser feita a primeira leitura. O produto da leitura do professor-revisor é apresentado sob forma de bilhetes orientadores (SOARES, 2003; FUZER, 2012), estratégia para a reescrita inicial de T1 e T2.

Na etapa seguinte, o professor dá um novo desafio aos alunos: a produção de novos microtextos, T3 e T4, sobre temas de escolha pessoal e/ou previamente acordados em sala de aula. A depender do tempo disponível e das dificuldades encontradas na produção inicial (T1 e T2), essa prática pode ser feita em sala de aula ou não. Em seguida, o professor orienta sobre a entrega da versão em andamento das microcrônicas, o que implica a impressão de quatro (4) microtextos, dois deles (T1 e T2) já reescritos com base na leitura do professor. Os textos (T1, T2, T3 e T4) são então objeto da leitura dos pares (colegas), operacionalizada através da aplicação de um protocolo (ver apresentação a seguir).

De posse do formulário com o registro da leitura do colega (leitor-revisor), o produtor/cronista procede à reescrita do conjunto de textos para a segunda interferência do professor como leitor-revisor. Lidos os textos, o professor, novamente recorrendo aos bilhetes orientadores, registra suas impressões finais para que se possa encaminhar a editoração dos textos, buscando-se aproximá-los da formatação dos microtextos à semelhança de uma “Foto do Dia”, conforme apresentada anteriormente, em 2.8.

A fase final do projeto consiste na socialização dos textos feita através de varais expostos em sala de aula ou mesmo nas dependências do prédio da universidade onde circulam os alunos. Uma sugestão, ainda não implementada, é a postagem dos microtextos em um *blog* da turma, a ser criado para esse fim.

3.2 Um protocolo para a avaliação dos pares

O protocolo para orientar a reescrita final dos textos consiste de uma ficha de avaliação (GEHRKE; CABRAL, 2014) que passamos a comentar brevemente. Inicialmente, identificavam-se tanto o aluno-autor da microcrônica quanto o leitor-revisor através de

pseudônimos, estratégia para declarar a autoria da produção, neutralizando a dificuldade inicial de colegas avaliarem colegas.

Na aplicação do protocolo, o leitor-revisor identifica, inicialmente, situações referentes à sua interação com os textos globalmente e, após, responde, em termos de SIM, PARCIALMENTE ou NÃO, a 13 perguntas. O protocolo principia com o registro das impressões da avaliação holística – a percepção dos textos em seu conjunto. Complementar ao juízo de quais textos o leitor mais/menos gostou, o leitor-revisor deve atentar para três aspectos analisados global e comparativamente: o emprego bem-sucedido dos títulos, a interação estabelecida pelos textos e os textos como meio de manifestação personalizada do autor/cronista.

Na etapa subsequente, a de uma leitura mais analítico-descritiva objetivando a determinação da representação dos problemas (GEHRKE, 1993), as regularidades das microcrônicas como gênero passam a ser reconhecidas. Nesse momento, os itens do protocolo estão referidos como *Aspectos Temáticos* e abordam a clareza do tema e sua expressão verbal, numa alusão à produção dos significados ideacionais, além de juízos sobre a manifestação de significados interpessoais, dado que a microcrônica é o registro da interpretação subjetiva de um tema do cotidiano a ser partilhado com uma dada comunidade de leitores.

Os itens seguintes, reunidos sob a rubrica *Aspectos Estruturais*, tratam da produção dos significados textuais (composicionais), especialmente a interação entre o verbal e o visual, dado que o gênero produzido é multimodal, com destaque particular à interação ou complementaridade intersemiótica (ROYCE, 1999).

Na microcrônica verbo-visual, cabe à modalidade verbal, além de evidenciar referencialmente o tema, envolver o leitor pela seleção de recursos léxico-gramaticais típicos do gênero e pela expressividade do estilo do produtor. Pelo verbal, manifesta-se o comprometimento, as avaliações e as impressões do cronista em relação ao que observa na imagem e sobre o qual reflete. Assim, a escolha da estrutura frasal e do léxico (substantivos, adjetivos e verbos), bem como o uso de variados sinais de pontuação são recursos decisivos para a qualidade da microcrônica. Igualmente, é importante o leitor reconhecer se há redundância entre as modalidades, o que é fator de redução da contribuição de uma das modalidades: ou da imagem fotográfica ou do verbal, numa espécie de linguagem parasita de outra.

4 Procedimentos metodológicos

Em sendo um projeto de ensino que, posteriormente, torna-se objeto de uma análise interpretativo-qualitativa, as pesquisadoras adotaram os procedimentos apresentados a seguir.

Na condução e observação das produções dos 121 alunos, os quais, individualmente, produziram 4 microtextos com sucessivas reescritas, realizamos um acompanhamento do processo, anotando em diários informações relevantes sobre essa dinâmica e sobre o teor das sugestões dos bilhetes orientadores, cujo conteúdo foi socializado em sala de aula. Posteriormente, realizamos um levantamento das impressões registradas no protocolo de avaliação dos alunos-revisores, identificando os pontos altos e os pontos a melhorar reconhecidos pelos pares, no momento da leitura crítica.

Para este artigo, os textos referentes ao ano de 2016, cujo tratamento ainda não foi realizado, não são considerados.

5 Comentário reflexivo sobre os resultados

Analisando as anotações dos diários, observamos que uma preocupação recorrente concretizada nos bilhetes orientadores foi o reconhecimento nos microtextos da contribuição pessoal, uma espécie de DNA do produtor, visto este estar no papel de cronista, um participante que comenta, comprometidamente, seu cotidiano (SPALDING, 2008). Nos textos, essa marca pessoal fica evidenciada (ou não) predominantemente pela seleção lexical, com substantivos ou adjetivos com teor avaliativo ou apelo subjetivo.

A imagem fotográfica também carrega teor subjetivo, ao serem explorados diferentes ângulos e planos, tratados por Kress e van Leeuwen (2006) como recursos importantes na construção de significados interpessoais (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; 2014). Nos textos dos alunos, no entanto, esse aspecto não se destacou, o que ficou evidenciado, por exemplo, pela não exploração do plano *close up*³, estratégia para estabelecer um contato imediato com o espectador da imagem, tendendo as fotos a apresentarem o plano médio⁴, mais “naturalizado”, mais realista. A impressão das pesquisadoras é a de que esse comportamento provavelmente possa ser explicado pela prioridade dispensada pelo produtor

³ *Close up* ou plano fechado é o enquadramento obtido com a câmera bem próxima do objeto ou pessoa fotografados.

⁴ Plano médio (*medium shot*) é o enquadramento obtido quando se retratam os participantes da cintura ou joelho para cima.

ao envolvimento com uma única demanda cognitiva (NOLD, 1982), a de lidar com escolhas léxico-gramaticais para ajustar a expressão verbal às suas intenções sociocomunicativas.

Em razão dessa dificuldade, à medida que se desenvolviam as práticas em sala de aula, foi-se firmando a nossa certeza de que é preciso, principalmente nos cursos de licenciatura, uma atenção especial ao letramento visual dos alunos, futuros professores. Farrel (2013) nos alerta de que, no cotidiano da escola, professores e alunos lidam com textos visuais a todo momento (gráficos, mapas, diagramas, vídeos, etc.), mas ficam as perguntas: Os docentes realmente sabem ler esses textos? Os alunos foram adequadamente introduzidos na leitura da verbo-visualidade? Quem hoje apresenta um letramento para a verbo-visualidade solidamente qualificado?

Diante disso, muitas das intervenções do professor através dos bilhetes orientares foram na direção de conscientizar o produtor a explorar a interação entre as modalidades semióticas, uma característica do gênero microcrônica verbo-visual. Em grande parte da primeira versão de T1 e T2, a parte verbal, no título ou nos parágrafos de comentário, operava como uma espécie de paráfrase de significados ideacionais (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) já representados na imagem. Essa paráfrase intersemiótica explica-se provavelmente em função de os alunos não terem um efetivo letramento multimodal, não explorando, pois, a relação de *relay* (BARTHES, 1969).

Após os comentários do professor em sala de aula, notamos que, em T3 e T4, essa dificuldade foi minimizada, tendendo-se a melhor explorar a complementariedade entre foto e palavra, em acordo com a interação multimodal típica do gênero.

A terceira observação extraída do teor dos bilhetes orientadores se refere às escolhas léxico-gramaticais dos produtores atinentes à construção de períodos longos, o que vai de encontro à configuração de um microtexto. Alertados sobre isso, os alunos passaram a explorar a riqueza expressiva das frases nominais e de períodos compostos por coordenação, com pontuação argumentativa e correlação, com observamos na microcrônica reproduzida na Figura 3.

Como último destaque das intervenções através dos bilhetes orientadores, registramos que sugestões de revisões gramaticais, como concordância, regência (particularmente a crase) e estrutura frasal (principalmente frases fragmentadas), foram feitas com vistas à adequação ao padrão do texto escrito.



Figura 3 – Exemplar de microcrônica explorando a expressividade da coordenação.

Fonte: Dados da pesquisa de Gehrke e Cabral (2014).

Deslocando nosso foco para as observações destacadas dos protocolos de leitura, chamou a atenção das pesquisadoras uma atividade anterior à leitura dos textos dos colegas: o momento da escolha dos pseudônimos. Essa escolha se revelou uma atividade lúdica e de autoconhecimento ao se selecionarem nomes relacionados com algum traço da subjetividade dos sujeitos/produtores das microcrônicas, o que acabou favorecendo um engajamento maior com as atividades da escrita, auxiliando a diminuir a resistência ao desafio de escrever, a qual, nas cinco turmas, com poucas exceções, normalmente se manifestava. Notamos que essa atividade também facilitou o início da atividade de ler para avaliar.

O segundo aspecto a destacarmos é atinente ao próprio gênero em sua função sociocomunicativa: partilhar uma impressão pessoal sobre fatos do cotidiano. Na avaliação holística, os leitores-revisores manifestaram sua identificação com o ponto de vista adotado pelos colegas-cronistas sobre temas vivenciados por ambos e destacavam, em boa parte dos protocolos, o título como elemento estrutural importante para essa interação. Aqui, concentraram-se muitas sugestões de reescrita: os títulos referenciais foram considerados inadequados, solicitando-se uma nova versão no sentido de que esse importante elemento composicional fosse a expressão de apreciações sobre o tema.

As imagens fotográficas, consideradas pelos estudiosos da multimodalidade como favorecedora da produção dos significados interpessoais, foram reconhecidas como relevantes

para despertar o interesse pelos microtextos, emitindo-se, via de regra, comentários sobre a beleza do cenário fotografado.

Lidos os protocolos, identificamos que a falta de clareza mereceu atenção dos revisores, que emitiram juízos referentes à “confusão” de determinado fragmento ou à incoerência de uma declaração, embora não explicitassem a evidência linguística justificadora dessas avaliações.

Por fim, os juízos encontrados nos protocolos também revelaram uma tendência à hipercorreção da linguagem, quando o leitor-revisor considerava uma opção do colega, legitimada pelo estilo ou pelo padrão do texto escrito, como necessitando ajuste. Isso ocorreu principalmente com a concordância do verbo ser, com o emprego da vírgula e com a seleção lexical.

Esse dado nos remete à dificuldade de o revisor iniciante ler o texto colocando-se na perspectiva do outro, reconhecendo seu estilo, além de conhecer as possibilidades previstas como escolhas léxico-gramaticais para o sistema da língua portuguesa.

6 Considerações finais

Em linhas gerais, consideramos que, ao longo das cinco edições do projeto “Um novo olhar sobre o nosso cotidiano”, nossos objetivos foram atingidos: através das práticas de leitura e de produção de microcrônicas, os alunos-cronistas puderam expressar, pela imagem e pelo verbal, a sua percepção do cotidiano, propondo, através dos textos, um olhar mais atento para o seu dia a dia.

Em específico, o primeiro aspecto a enfatizarmos é nossa percepção de que o gênero escolhido, a microcrônica verbo-visual, que tem na multimodalidade um dos seus mais destacados elementos composicionais, pareceu interessar genuinamente os alunos, pois a imagem fotográfica e sua interpretação pela palavra implicava lidar com a potencialidade de sentidos da fotografia, o que, para um sujeito contemporâneo da sociedade da imagem, soa familiar. Igualmente outro fator composicional importante, a estrutura de microtexto, o que implicava lidar com a concisão da parte verbal, ao mesmo tempo em que é um exercício desafiador para qualificar a redação, retirando-se informações redundantes, inferíveis na foto, parece reduzir a dificuldade, sempre presente na maioria dos alunos, de se expressar em um texto mais longo.

Nesse cenário, lembramos Zavala (2006, p. 17-18) o qual pondera que, no terceiro milênio,

[O] surgimento (durante as primeiras décadas) dos textos literários que agora chamamos de minificção é o resultado de novas formas de leitura e escrita literária, e é também o anúncio de novas formas de ler e reescrever o mundo, pois sua criação coincide com o surgimento de uma nova sensibilidade. O reconhecimento dessas formas de escrita requerem estratégias de interpretação mais flexíveis que as tradicionais, isto é, estratégias que estejam abertas a incorporar as contingências de cada contexto de interpretação.

Aqui gostaríamos de destacar o envolvimento gradativo dos participantes: a princípio, como aluno a realizar uma atividade proposta pelo professor; depois, como leitor do seu texto e do colega, propondo sugestões para a reescrita e avaliando a qualidade do seu próprio texto e do texto de outrem e, ao final, como autor de microcrônicas, envolvido em considerações sobre o seu leitor e decisões sobre o suporte de circulação dos textos. Com isso, retomando Nold (1982), o produtor pareceu tomar consciência, ao final dos dois meses, de diferentes desafios do processo de produção textual, mostrando-se capaz de gerenciar diferentes demandas cognitivas, como o faz um escritor proficiente.

Em particular, nesse caminhar percorrido pelos alunos ao longo das práticas em sala de aula, o subprocesso da revisão desempenhou papel fundamental no envolvimento do produtor com o próprio processo da produção, além de qualificar o texto final. É de destacarmos que a aplicação do roteiro de leitura crítica converteu-se para os alunos não só em conhecimento sobre o gênero como também sobre seu próprio processo de produção: ao olhar o texto do outro, os estudantes reconheceram as qualidades dos microtextos do mesmo modo que problematizaram escolhas, principalmente no léxico e na estrutura frasal. Da leitura colaborativa de dois parceiros, o professor-revisor e o colega-revisor, resultou uma reescrita que qualificou a versão final das microcrônicas.

Outro aspecto positivo da dinâmica implementada foi a socialização das produções: inicialmente tímidos, os alunos passaram a assumir suas produções como verdadeiros textos a ponto de publicizá-las nos varais.

Encerramos este relato reflexivo testemunhando uma desafiadora caminhada para motivar e orientar práticas de produção de um gênero ou, no entendimento de Martin e Rose (2008), de uma configuração de significados relevantes para uma dada comunidade. O sucesso que creditamos ao projeto “Um novo olhar sobre nosso cotidiano” reside, em parte, nesse ponto, o do trabalho com gêneros, e, em parte, na atenção dispensada aos subprocessos da produção das microcrônicas, especialmente a revisão e a conseqüente reescrita dela resultante. Dessa forma, a prática pedagógica favoreceu tanto a produção de textos que interessaram aos alunos, pois estavam situados comunicativa e interacionalmente, tratando de

temas e reflexões baseados em conhecimento autorreferencial, quanto o responsivo envolvimento do aluno em diferentes papéis: o de revisar e (re)criar seus microtextos e o de leitor-revisor de seus pares.

Referências

ÁLVARES, C. Quatro dimensões do microconto como mutação do conto: brevidade, narratividade, intertextualidade, transficcionalidade. **Guavira Letras**. Três Lagoas, n. 15, p. 225-281, ago./dez. 2012.

ANDRADE, M. L. C. V. O. As crônicas de Carlos Heitor Cony e a manutenção de um diálogo com o leitor. In: PRETI, D. (Org.). **Diálogos na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2005, p. 299 - 324.

ARRIGUCCI JR. Fragmentos sobre a crônica. In: _____. **Enigma e Comentário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987, p. 51- 66.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, R. A mensagem fotográfica. In: LIMA, L. C. (Org.). **Teoria da cultura de massa**. Rio de Janeiro: Saga, 1969, p. 325 – 244.

BERSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BETELHA, G. K. Sete Faces para Rubem Braga. **Leitura**. São Paulo: Imprensa Oficial do estado de São Paulo, v. 2, n. 5, p. 26-31, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CONDE, X. F. A relación entre a literatura e a internet nos inicios do século XXI nas literaturas ibéricas: o caso da microficción. **Revista de Lenguas y Literaturas Catalana, Gallega y Vasca**. Madrid, v. 15, p.77- 87, 2010.

COUTINHO, A. Ensaio e Crônica. In: _____.; COUTINHO, E.F. **A literatura no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986, p. 105-128.

EGGINS, S. **An introduction to Systemic Functional Linguistics**. London: Continuum, 2004.

EGGINS, S.; MARTIN, J. R. El contexto como género: una perspectiva lingüística funcional. **Revista Signos**. Valparaiso, v. 36, n. 54, p. 185-205, 2003.

FARREL, T.A. **Measuring visual literacy ability in graduate level pre-service teachers**. 2013. 111 f. (Phd Dissertation). Montana State University, Montana, 2013.

FLOWER, L.; HAYES, J.R. A cognitive process theory of writing. **College Composition and Communication**. Pittsburg, v.32, n. 4, p. 365-387, 1981.

FUZER, C. Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual. **Letras**, Santa Maria, 22 (44), jan./jun., p. 113-145, 2012.

GABRIEL JÚNIOR, M. Crônica de notícia e crônica do cotidiano: duas modalidades de um gênero. **Verbum**. São Paulo: PUC, n. 3, v. 2, p. 91 – 107, 2013.

GASPAROTTO, D.M.; MENEGASSI, R.J. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio. **Calidoscópico**. São Leopoldo, v.11, n.1, p. 29-43, 2013.

GEHRKE, N. A. Na leitura, a gênese da reconstrução de um texto. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.28, n. 4, p. 115 – 154, 1993.

_____. **Foto do dia ou microcrônica verbo-visual: um gênero na perspectiva da Escola de Sydney**. 2015. 212 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

GEHRKE, N. A.; CABRAL, S. S. O peso da palavra e a poesia da imagem na produção e leitura de microcrônicas verbo-visuais. **(Des)enredo**. Passo Fundo, v.10, n. 1, p. 150-179, 2014.

GEHRKE, N. A.; MARTINS, N. B. A crônica jornalística e o pronome nós em perspectiva enunciativa. **Domínios da Linguagem**. Uberlândia, v.8, n.1, p. 422 – 438, 2014.

HAYES, J. R. *et al.* **Cognitive processes in revision**. CDC Technical Report. Pittsburg: Carnegie-Mellow University. n. 12, 1985.

HALLIDAY, M. A. K. Part A. In: HALLIDAY, M. K. A.; HASAN, R. (Ed.). **Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

_____. **An introduction to functional grammar**. 2. ed. London: Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 3.ed. London: Arnold, 2004.

_____. **Halliday's introduction to functional grammar**. London: Arnold, 2014.

KRESS, G; van LEEUWEN, T. **Reading images: The grammar of visual design**. 2. ed. London: Routledge, 2006.

LOPES, C. N. N. **A grande dor das coisas que passaram: a recordação contemplativa na crônica de Rubem Braga**. 2012. 178f. Tese (Doutorado em Letras). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

MARTIN, J.R. **Factual writing: exploring and challenging social reality**. Geelong: Deakin University Press, 1985.

MARTIN, J.R.; ROSE, D. **Genre relations: mapping culture**. London: Equinox, 2008.

MENEGOLO, E.D.C.W; MENEGOLO, L. W. O significado da reescrita de textos na escola: a (re) construção do sujeito-autor. **Ciência e Cognição**, Rio de Janeiro, v. 4, p.73-79, 2005.

NOLD, E. Revision: intentions and conventions. In: SUDOL, R. A. (Ed.). **Revising: New essays for teachers of writing**. Illinois: National Council os Teachers of English, 1982, p. 13 – 23.

RIBAS, M. C.; DOMÁS, M. S. M.; PESSANHA, K. G. A crônica em sala de aula: trabalhando com um gênero menor. **SOLETRAS**. São Gonçalo: UERJ, v.1, n. 18, p. 7-23, 2009.

ROAS, D. (Org.). **Poéticas del microrrelato**. Madrid: Arco/Libros, 2006.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. **Learning to write, reading to learn**. Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School. London: Equinox, 2012.

ROYCE, T. **Visual-verbal intersemiotic complementarity in the economista magazine**. 1999. 329f. (PhD. Dissertation). University of Sydney, Sydney, 1999.

SCHENEIDER, C. I. Machado de Assis contador de histórias: literatura, história e tragédia na composição da crônica. **Temas & Matizes**. Cascavel: Unioeste, v. 06, p. 71-78, 2004.

SILVA, W.R.; ESPINDOLA, E. Afinal, o que é gênero textual? **Revista da ANPOLL**. Florianópolis, v. 1, n. 34, p. 259 - 307, 2013.

SOARES, M. V. **A tarefa de reformulação de textos**. 2003. 220f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

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

TOCAIA, I. M. Elaboração de material didático para o ensino superior baseada no gênero textual crônica jornalística. **Nonada**, Porto Alegre, v.2, n. 17, p. 137 – 155, 2011.

ZAVALA, I. **La minificion bajo el microscópio**. México: Difusión Cultural, UNAM, 2006.

Data de recebimento: 5 de março de 2017.

Data de aceite: 15 de junho de 2017.